

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUCIONAL

OZILENE PEREIRA CLEMENTE

ESCRITOS NARRATIVOS DE
UMA PRODUÇÃO DESEJANTE COM A
EMEF EJA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA

VITÓRIA
2016

OZILENE PEREIRA CLEMENTE

**ESCRITOS NARRATIVOS DE
UMA PRODUÇÃO DESEJANTE COM A
EMEF EJA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Figueiredo Louzada

**VITÓRIA
2016**

OZILENE PEREIRA CLEMENTE

**ESCRITOS NARRATIVOS DE
UMA PRODUÇÃO DESEJANTE COM A
EMEF EJA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Psicologia Institucional do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Institucional.

Aprovada em ____ de _____ 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Figueiredo Louzada
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr. Fernando Hiromi Yonezawa
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Rosimeri de Oliveira Dias
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Gratidão a vocês por compor esta pesquisa junto comigo. “Nome próprios” que dizem de relações, de agentes, de encontros potentes, que me constituem e duram em mim neste processo formativo.

Aos professores e professoras, estudantes, pedagogas, pesquisadores, coordenadores e diretores da Escola Admardo: Renata, Helô, Rejane, Carmen, Rogério, João, Mauro, Adeilson, Alcinea, Andrea, Vivian, Wadelza, Dayana, Helenice, Clayse, Kleynayber, Danielly, Ninive, Philipe, Fabian, Bruno, Cezário, Raquel, Simone, Gabriel, Emanuel, Amanda, Luanne, Selma, Dilza, Maria Xavier, Denair, Aurea, Renatinha, Yago, Natan, Walmor, Felipe, Bruno, Adriano, Lucillo, Henrique, Vinícius, Yvone, Isabelle, Rúbia, Eloá, Jadir, Clailton, Fernando, por me ensinarem suas gingas, sagacidades e invenções nessa roda viva de intensidades e afirmações de Vida.

À orientadora Ana Paula Figueiredo Louzada, pela amizade, pela confiança, pela escuta, pelos livros emprestados, por me orientar em minhas “desorientações”, e também urdir junto comigo a composição de um estilo de escrita.

Ao coorientador Fernando Hiromi Yonezawa, por estar ao meu lado, me acompanhando no campo de pesquisa, um grande parceiro! E, também pelos livros emprestados, pela leitura cuidadosa, pelos apontamentos e questionamentos que deslocavam os pensamentos na escrita desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa: Izabel, pelas sugestões de texto sobre a EJA, pela intensidade de suas palavras ao falar sobre a militância na educação; Priscila pela leitura, pela costura, pela sensibilidade apurada nesta escrita de pesquisa; Lorena pelas conversas, pela escuta de minhas inquietudes; Geane pelas perguntas curiosas sobre alguns textos produzidos; Ernesto pela leitura e recomendações outras na reta final de escrita; Ligia pela leitura e “tentativa de limpar parte do texto”, e Lara pela leitura minuciosa de outra parte do texto.

À Professora Dr^a. Maria Elizabeth Barros de Barros, pela energia contagiante, pelas provocações na disciplina de Psicologia Escolar e Processos de Aprendizagens III (PEPA III), na qual um livro foi produzido baseado em textos e experimentações da turma com a literatura. E também pela pesquisa em iniciação científica, a qual me aguçou a trilhar este caminho.

À Professora Dr^a Rosimeri de Oliveira Dias por participar de minha banca, pelos apontamentos, sugestões e indicações de leitura na qualificação, cujas palavras me soaram de modo sereno e ao mesmo tempo incitador.

Ao grupo de estudos Benjaminianos: Carol, Jésio, Suzana, Ellen, Hervinha, Danuza, Julia Alano,..., pelo apoio, pelas palavras, pelo carinho em me ouvir e problematizar o texto após a qualificação. E, claro, não posso me esquecer da suscitadora das narrativas, Jana Brito.

Aos Professores do PPGPSI: Gilead, Luciana, Fábio, Ana Heckert, Leila, Cristina, Ana Augusta, pelos compartilhamentos de saberes, conversas e abraços. Às secretárias Silva e Soninha, pelo carinho, pela organização e instruções de burocracias acadêmicas.

À turma 08 do PPGPSI pelas conversas, pelas trocas de conhecimento, de inquietudes, de alegrias em sala de aula, durante o almoço no R.U., corredores do CEMUNI VI e “what’s up”.

À minha mãe, Penha, pelo carinho, pelos “mimos”, pela força de uma guerreira. Ao meu pai, Ozival, (in memoriam) pelo sorriso que não me esqueço. A minha tia, Iara, primos Josy, Nyco, irmã, Lea, irmãos, Ziel, Tico, e Felipe, aos “novos” integrantes, Verônica, Edinho, Fábio, a minha linda sobrinha Izabelly, pelo apoio, pelos risos, brincadeiras e alegrias de uma família buscapé.

Ao meu marido Gilber, pelo amor, pelo carinho, pelas conversas, pelo tablado da cadeira, pelo compartilhamento de dezesseis anos de vida. Ao meu “filhão” Pedro, pelos abraços, pelos cafunés, pelas perguntas que provocaram pausas indispensáveis neste processo de escrita.

Ao amigo Felipe Mendes, pelas conversas e “loucuras” de uma amizade que se mantém desde a graduação. As amigas, Ana Nery, Josy Nascimento e Adinália pela amizade que dura mesmo com a distância. Aos amigos voadores e “merrequeiros” de parapente e suas respectivas esposas. Aos amigos parentes Luíza, Pedro, Bosco, Gená, Jackson, Fátima, Toninho, Ana, pelo apoio e comilanças.

À fundação CAPES pelo apoio e financiamento que oportunizou esta pesquisa.

Gratidão por encontrar com vocês, todos nós sabemos que *“a vida não é brincadeira não, amigos. A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”*. (Vinícius de Moraes).

RESUMO

O que pode uma educação de jovens e adultos como potência diferir-se em um país no qual ainda se luta por acesso e permanência na escola, em que se encontram fragilizadas as condições para o exercício dos direitos à escolarização? Movida por esta pergunta, esta pesquisa visa analisar a ética e a produção desejante em fluxo com os professores, estudantes, equipe gestora e pesquisadores da EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira. Para isso, aliamos ao conceito de Ética em Espinosa, por meio da leitura de Deleuze e de desejo na leitura de Deleuze, Guattari e Rolnik, os quais visam problematizar com a produção de subjetividade em suas capturas, utilizando tecnologias da culpabilização, segregação e infantilização, que subjuga e segmenta a vida nas relações de poder. Foram produzidas narrativas que expressam a maneira como a Escola Admardo em sua produção desejante gera “curtos-circuitos” a essa lógica, em seus enfrentamentos cotidianos. Em destaque, a análise da formação continuada como um espaço de problematizações, indagações e lutas que se constrói atravessado por uma política-ética-estética, no afirmar vidas por meio de um processo de educar inventivo e artístico.

Na contramão de certa lógica educativa, professores, estudantes, equipe gestora e pesquisadores da Escola Admardo lutam e resistem pela educação pública na modalidade de jovens e adultos.

Palavras-chave: Desejo, Ética, Educação e Subjetividade.

ABSTRACT

What can a youth and adult education as power differ in a country which still fight for access and permanence in school, where there are vulnerable conditions for the exercise of the right to education? Moved by this question, this research aims to analyze the ethics and desiring production flow with teachers, students, management team and researchers from EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira. For this, we combine the concept of Ethics in Spinoza, through the reading of Deleuze and desire in reading Deleuze, Guattari and Rolnik, which aim to discuss with the production of subjectivity in their catch using technologies of scapegoating, segregation and infantilization that subdues and life segments in power relations. Narratives were produced to express the way the School Admardo in their desiring production generates "short circuit" to this logic, in their daily confrontations. Highlighted, the analysis of continuing education as a space of problematizations, questions and struggles that builds crossed by a political-ethical-aesthetic in asserting lives through a process of educating inventive and artistic. Contrary to some educational logic, teachers, students, management team and researchers from School Admardo struggle and resist for public education in the youth and adults modality.

Keywords: Desire, Ethics, Education and Subjectivity.

“A história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito de outro que somos. [...] Em suma, a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos” (DELEUZE, 2013, p. 123).

SUMÁRIO

1- ENTRE TITUBEIOS, NARRAR.....	10
1.1- Quando um campo de pesquisa convoca.....	19
1.2- Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Admardo.....	20
1.3- Lutas por uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.	24
1.4. Das trajetórias de escolarização.	28
1.5- A narrativa como produção de história inacabada.....	34
2- POR UMA ÉTICA.....	48
2.1- A aula como encontro.....	48
2.2- Temas transversais e os Seminários na Escola Admardo.....	57
2.3- Atividades Curriculares Complementares	68
3- “CARTO-GRAFAR”, “CARTO-NARRAR”: PRODUÇÃO DESEJANTE COM A ESCOLA ADMARDO.....	74
3.1- Desejo e subjetividade	75
3.2- Entre nomadismos e esquadramento.	82
3.3- Multiplicidades em meio a uma superfície de mundos.	91
4- MULTIPLICIDADES EM FORMAÇÃO CONTINUADA.	97
5- Considerações finais a “Zerar”.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

1- ENTRE TITUBEIOS, NARRAR.

De uma experiência dionisíaca

Qual caminho percorrer?
 Como percorrê-lo?
 Nesse caminhar,
 me banho, me lavo.
 Penso que posso fazer diferente.
 Não marchar,
 como se estivesse no quartel
 que nos permite
 apenas seguir impensantes.
 Então,
 ao começar esse caminho,
 concludo que posso,
 mesmo com um pouco de medo,
 tornar esse caminho mais leve,
 mais dançante.
 Por instantes nesse caminhar
 tenho a sensação de que
 estou em uma corda bamba,
 mas descubro naquele instante seguinte
 que posso cair,
 ou flexionar ou
 cair como um gato!
 Ouço...
 Sinto a música...
 Sigo o movimento...
 Eis que surge
 a dança em meu corpo e
 sinto que sou capaz,
 que posso bailar e até voar
 com as asas
 que não sabia que tinha.
 E, assim danço e giro...
 Corro, saltito,
 corro e voo,
 me tornando cada vez
 mais forte e leve,
 nessa oficina dionisíaca do viver.
 É o caminho que posso criar,
 ...
 É a minha vida!
 É a minha obra de Arte!

A experiência vivida no mestrado me provoca afetações, passagens, variações contínuas de um estado a outro. Este texto é povoamento e titubeio dessas variações.

Titubear, um verbo que se apresenta nestas primeiras páginas da pesquisa realizada com a Escola Admardo¹. Titubear, hesitar, gaguejar, andar vacilante, com pernas bambas e voz trêmula.

A ação de dizer, de arrumar as palavras (dissertação), que aqui se encontra é titubeante, trêmula e bamba. Como não seria cambaleante se tateio um narrar em uma educação de jovens e adultos? Acompanhar as palavras, fragmentos vacilantes de uma pesquisa que se desejou múltipla e disforme. Sem começo preciso ou fim determinado, pois é no meio que algo emerge e ganha velocidade, “É como o rio que ora se alarga. Ora se divide em mil braços; às vezes ganha velocidade, outras desacelera, mas sempre afirmando” (DELEUZE, 2011a, p. 177).

Como um curso de água de rio que segue, a inventar seus leitos e entornos, este texto foi tecido com a afirmação de um caminho a ser inventado (com uma marcha incerta e tonta, pouco retilínea), ousando levezas e suavidades dançantes.

Desejos, educação, jovens e adultos. Palavras cheias de mundos que, por titubeio, foram desafiadas, desafinadas por verbos, como pesquisar, cartografar, conhecer, problematizar, escrever. Que riscos tornar verbos substantivos, que riscos tomar palavras em suas intensidades. Verbos afirmativos de uma vida, de uma arte de viver, compondo intensidades, existências em “minha” vida e também a “minha” obra de arte! Inventar um caminho, no qual me faço junto aos outros.

Obra de arte concebida neste momento por meio da experimentação de uma escrita. Um exercício de escrita, uma escrita de si compreendida como um “treino de si” (FOUCAULT, 2006) na aventura do aprender a arte do viver em um trabalho do pensamento junto a um campo de pesquisa. Uma escrita que segue o movimento de “não buscar o indizível, não revelar o oculto, não dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler” (FOUCAULT, 2006, p. 149).

Um processo do escrever construído em devir, isto é, “sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma

¹ A escola nesta escrita será nomeada como “Escola Admardo”, visto que no dia a dia os integrantes a chamam dessa maneira.

passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 2011a, p. 11). Inacabada, esta escrita se quer titubeante.

Hesitações de uma imersão de pesquisa que se constituiu por *afecções*, *afetos* por meio de *bons encontros*², da graduação ao mestrado. Chego ao mestrado com a ideia de que alguns conceitos, pensamentos estudados e inquietações da graduação seriam esclarecidos. Uma ilusão de uma busca de clareza, inocência (ou vício?) de um pensamento cartesiano e linear, em que a experiência poderia ser despida dos afetos. Ora, na composição do mestrado, não poucas vezes, confusão e angústia do pesquisar me tomaram. Ao invés de desfazer-me delas em busca de um esclarecimento, vi-me na ousadia de tomá-las como provocação, aguçando-me ao processo de conhecer e ao mergulho nas indagações dos modos de vida, principalmente no como se movem vidas docentes.

Seria o indagar-me dos modos de vida e como se movem vidas docentes de fato um campo de experimentação, soando amplo e sem contorno. Eu queria encontrar, em meio a um mar de atravessamentos, o que realmente me trouxera a pesquisar. A angustiante pergunta: “Qual seu problema de pesquisa?” foi uma companheira neste percurso. “O que quer pesquisar?” quando dita por outros. “O que quero pesquisar?” quando dita por mim. Mal percebia a existência de muitos modos de responder tal pergunta. E, sem negar sua importância, a maioria dos caminhos propostos era caminhos sem volta, com respostas diretas.

Lembro-me de que volta e meia a orientadora questionava: “*o que te faz brilhar os olhos?*”. Assim, eu pensava, repensava e nada de encontrar algo “específico” para brilhar meus olhos, pois “tudo” da escola me fazia brilhar os olhos, como os discursos da violência; da não aprendizagem; da hierarquia; da relação professor e estudante; da saúde docente; e da falta de tempo em problematizar as situações difíceis ocorridas no cotidiano escolar. Quando me perguntavam sobre o que eu iria pesquisar, essas inúmeras questões brotavam.

Entre “específico” e “tudo”, via-me à procura de algo direto e me perdendo no turvo e no excessivo. Via-me em um misto: encontrar um caminho para colocar questões de modo objetivo e reto ou me perder no difuso.

Trazia indagações que vinham da experiência vivida na pesquisa de Iniciação Científica³, em

² *Afecções*, *Afetos*, *bons encontros* são conceitos que serão trabalhados no capítulo 2.

³ A pesquisa de Iniciação Científica: “A narrativa da docência” foi um subprojeto da pesquisa “Tramas e Urdiduras: Análise da atividade docente de professores da Grande Vitória/ES”, de autoria da Profa. Maria Elizabeth Barros de Barros, que atua nessa pesquisa com o grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em subjetividade (NEPESP). A doutoranda da Educação UFES/ES Janaina

2013, as quais eu trouxe como projeto de pesquisa ao mestrado. Nessa pesquisa (com uma metodologia cartográfica) havia uma questão disparadora: “*Conte-me sua vida na docência?*”. Esta questão, cujo intuito era acionar a escuta e a fala das experiências vividas na docência provocou narrativas impressionantes e, ao mesmo tempo, deslocamentos no modo de conceber o próprio processo de trabalho docente.

Posso afirmar que essa experiência de pesquisar com docentes encantou-me, avivando a constituição (sempre provisória) de uma pesquisadora-narradora: “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

A narrativa para Benjamin (1994) é um modo artesanal de comunicação, que durante muito tempo floresceu em um meio de artesãos, tanto no campo quanto na cidade. Ela não está interessada em contar o “puro em si” da circunstância narrada como informação, relatório ou explicação, mas “numa narrativa a pergunta – o que aconteceu depois? – é plenamente justificada” (BENJAMIN, 1994, p. 213). Portanto, “narrar é abrigar o inacabamento do tempo histórico” (FERREIRA, 2011, p. 130), no qual interrompe a sequência do entendimento causal hegemônico e, ao mesmo tempo, empreende politicamente modos distintos de um pensamento que torna a vida cativa. Logo, “um abalo no tempo, uma irrupção nos relógios, uma captura com os hábitos mentais da burguesia. [...] Narra-se para interromper o tempo artificial da produção maquinica, para dedicar-se a uma leitura do tempo” (FERREIRA, 2011, p. 126).

Dessa maneira, na pesquisa de iniciação científica, os docentes de uma escola pública no município da Serra/ES puderam, por meio de uma política da narratividade, problematizar o educar, o trabalho e a saúde docente nos modos de produção capitalista. Nesse contar a docência, senti que havia saudosismos de uma docência possível em outro tempo e também enunciados fatalistas, culpabilizadores, por vezes paralisantes: “*De quem é a culpa pelo caos da escola pública? Cadê os assistentes sociais e os psicólogos para conversar com a família, com esse menino para que ele não seja cooptado para o mundo do crime? Cadê os nossos governantes? Quais são as propostas para resolver as questões econômicas e sociais?*”

Deparei-me com expressões de uma potência de vida diminuída de agir e pensar, vidas

Madeira Brito, uma componente do NEPESP, foi a coorientadora do subprojeto de pesquisa de iniciação científica, a qual me provocou apresentando o pensador Walter Benjamin (1994) e suas narrativas. A pesquisa de iniciação científica abordou a saúde de professores no município da Serra/ES.

docentes que se tornaram fracas, servas à espera de alguém que pudesse solucionar os acasos cotidianos da escola. Mas, sem dúvida, durante a narração (ato de contar) da própria história docente, deparei-me também com momentos curtos de possíveis, de conexão com o próprio desejo e de uma afirmação de vida, resquícios potentes de ensino e aprendizagem, de uma aposta em construir uma educação nos próprios modos de um fazer, de um criar docente.

Uma professora, em sua primeira experiência na escola, elaborava aulas de teatro, poesia e músicas para estudantes aprenderem determinada matéria. Coincidentemente, durante a nossa conversa, tirou da bolsa um papel velho e amarelado com o tempo em que estava escrito “*o rap das conjunções coordenadas*”. Ela leu para mim e, imediatamente, as outras professoras pararam o que estava fazendo para ouvi-la. Ela recordava com os olhos brilhantes, percebendo o que já havia feito, do tempo que partilhava aula com a professora de Artes e que não se importava em tirar dinheiro do próprio bolso para realizar oficinas de leitura e passeio com os estudantes. Ela ainda guarda fotos e mensagens dos estudantes desde que deixou a escola. Eles fizeram uma festa de despedida, foi um dia de tristeza e ao mesmo tempo alegria e carinho dos estudantes para com ela. Nostálgica, a docente comentou não saber como perdeu a habilidade poética e o motivo pelo qual os estudantes estavam tão agressivos e duros.

Ainda nessa escola, um professor me disse: “A escola perdeu a sua função”. Esta frase ressoou até a presente pesquisa. Há uma função da escola? Uma função perdida a ser reencontrada? Do que se trata uma função? As funções não são maquinarias a se operar, desempenhar? Há função escolar? A quem serve a escola? A que servem os processos de escolarização?

Todas as perguntas que me movem desde essa afirmativa feita pelo docente não apagam seus olhos tristes ao dizê-la. Nesse amplo campo de experimentação (em que me encontrei ao adentrar na educação de jovens e adultos pelas portas da Escola Admardo) uma marca persistiu, fez-me brilhar os olhos: o desejo de narrar, de coengendrar histórias. Quando olho o percurso feito, salta-me que fios de continuidade estiveram presentes durante toda a pesquisa: a insistência em encontrar modos de narrar, de fazer escutar e interferir nos processos vividos nas práticas educativas. Fios que foram tramados ao longo desta pesquisa, pelo gosto de fazer registros escritos de modos de viver a docência e os modos de estar e produzir escola e educação.

Que maquinarias a escola, em meus primeiros anos de escolarização operou? Lembro-me de que não faltava uma aula sequer, tanto pela admiração dos professores quanto pelos encontros com os amigos, pelas brincadeiras, pelo corre-corre, e mesmo a postura ao cantar o Hino

Nacional, as filas, as regras, tudo isso para mim, na época, tinha uma sensação de liberdade e magia! Maquinarias disciplinares em ação e o gosto de perceber seus desarranjos: diante de tanta disciplina, o bom era fugir as regras trocando as palavras do Hino Nacional, fazendo outras rimas, deixando a fila torta. E, na merenda, comia e repetia até duas vezes, principalmente quando o prato do dia era uma imitação de arroz de carreteiro. Inesquecíveis esses momentos!

Se inesquecíveis enquanto espaço de produção de uma infância, também inegáveis são os lugares escolares em suas vias de disciplinarização, por meio de exames e sanções. Foucault (2010) convoca a analisar como as relações entre saberes e poderes produzem, de enunciados, de fazer dizer e fazer ver infância, juventude, adultez, escolarização, aprendizagem, formação para o trabalho, em uma constante regulação de um corpo dócil capaz de se articular em filas, em se manter em relação de máxima extração de forças e mínimas resistências.

Nesse sentido, as disciplinas atravessam historicamente a formação da escola, seus tempos, regras, espaços e sanções, naturaliza ações e prescreve destinos. Estes traços disciplinares e suas articulações com as regulações necessárias ao bom trabalhador (ENGUITA, 1989) são paradoxalmente convocados muitas vezes quando se conclama certa função possivelmente perdida pela escola. Muitas vezes, um saudosismo de um tempo disciplinar, suas regras, obediências e supostas submissões são trazidas, marcando um lugar de autoridade docente, regras verticalizadas, conhecimentos descontextualizados e silenciamentos.

Questões controversas em um país no qual ainda se luta por acesso e permanência na escola, em que ainda se encontram fragilizadas as condições para o exercício dos direitos à escolarização (assim como moradia, saúde, lazer, trabalho e circulação pelas cidades). Historicamente a educação foi sendo institucionalizada em uma política de Estado, marcadamente disciplinar. Porém, foram diversas as frentes de enfrentamento dos movimentos sociais na luta pelo direito à educação, que não necessariamente se restringiram ao acesso ao sistema de ensino escolar. Aproximar-se da produção de conhecimento, tanto local quanto os saberes acumulados pela humanidade, e poder partilhá-la foi entendido como uma garantia de direitos e de transformação social (argumentos muito presentes nas lutas pela educação de jovens e adultos).

Não nos é mais viável pensar as práticas escolares apenas como um exercício disciplinar (ainda que sua lógica se encontre expressamente naturalizada). Há muito na escola, pois suas distribuições, seus níveis e suas produções compõem um modo de gestão da população. Quem acessa, de qual modo, por quanto tempo, com quanto de investimento, por quais outros

equipamentos passará, tornou-se fator de regulamentação da população. Em seus estudos sobre a governamentalidade, Foucault (1999) aponta que se trata de uma arte de governar que implica em conhecer (predizer e conduzir) os movimentos da população, de tal jeito que não é somente a individuação dos poderes que incidem nos corpos, mas também fazer incidir e produzir uma arte que faz viver e deixa morrer, tomando a vida como política (biopolítica).

Por esse viés analítico, a escolarização, assim como outras políticas de assistência e de saúde, empenha-se em intervir no como da vida, nos modos de viver, com investimentos mínimos e discursos culpabilizadores, seja na população atendida (comumente chamada nas políticas de governo de vulneráveis), seja nos trabalhadores diretamente envolvidos na execução dessas políticas.

A escola teria perdido sua função? Haveria uma função que deveria ser retomada? Função disciplinar? Por outro lado, quando parecemos desabitatar a escola como um dos lugares de produção e troca de conhecimento, de fortalecimento de redes, de saberes locais, não estamos imersos e entregues a um esvaziamento de sentidos e corroborando com práticas biopolíticas, reiterando as práticas de fazer viver e deixar morrer?

Como inventar modos outros de fazer escola? Lembro-me de Manoel de Barros (2013):

II
*Desinventar objetos. O pente, por exemplo,
 Dar ao pente funções de não pentear.
 Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.*

VII
*No começo era verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo,
 Lá onde a criança diz:
 Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo,
 Ele delira.
 E, pois.
 Em poesia que é voz de poeta,
 Que é voz de fazer nascimentos -
 O verbo tem que pegar delírio.*

Ah! Se a escola perdesse a função, nós poderíamos inventar outras formas de pensar, criar nossos próprios verbos, nossas próprias ações, nossos próprios mundos, e assim fazer a escola delirar como fez o poeta. Nesse sentido, o delírio “é uma medida de saúde, [...] de resistir a tudo que esmaga e aprisiona e de, como processo, abrir um sulco para si na literatura”

(DELEUZE, 2011a, p. 15). Desse modo, não se permite a interrupção do processo ou do devir, pois “a doença não é processo, mas parada do processo” (DELEUZE, 2011a, p. 14).

Segundo Deleuze e Parnet (1998), nós somos feitos de linhas das mais variadas naturezas, independentemente se indivíduos ou grupo, linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga que nos constituem e nos atravessam concomitantemente. A linha dura se refere a segmentos determinados, como a escola, a profissão, o trabalho, a aposentadoria. Ao mesmo tempo, temos as linhas flexíveis ou moleculares, que provocam modificações, desvios que não têm o mesmo ritmo da linha anterior, ou melhor, devires que se passam em outra parte, em outra política, em outro tempo... A linha de fuga é simples e também a mais complicada de todas, mais sinuosa, mais veloz, de maior declive, de um mistério, “ela não tem nada senão o caminho da alma do dançarino” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 102). Sob essa perspectiva, “uma profissão é um segmento duro, mas o que é que se passa lá em baixo, que conexões, que atrações e repulsões que não coincidem com os segmentos, que loucuras secretas [...], por exemplo, ser professor ou então juiz, advogado, contador, faxineira?” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 101).

Loucuras secretas que me provocam o *brilhar dos olhos* e ainda me fazem sentir o que escapa; o que transborda; o que não cabe em fôrmas e caixas, aquilo que pode fissurar: o desejo, o qual se produz no encontro, pois “é nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações” (NEVES, 2012, p. 68). Uma pista a seguir, a acompanhar: como produzir um desejo na educação que afirme a vida em meio a uma produção capitalista?

Esta é a pista que me move a pesquisar linhas de uma produção desejante com a Escola de Jovens Adultos (EJA) Admardo Serafim de Oliveira (ASO). Com ela recoloco a falsa dualidade que me percorria entre o “específico” e o “tudo”. Uma pista a acompanhar em meio ao vivido.

E, ao fazer uma leitura da experiência vivida por meio de uma escrita, expresso os caminhos percorridos, em seus diferentes modos de composição, principalmente os modos de os professores inventarem a própria maneira de “gingar” nessa dança da vida, de como se movem no processo de educar e que também me move a tangenciar conexões desejantes em uma escola de jovens e adultos.

Os caminhos do pesquisar aconteceram em diferentes espaços, como na formação continuada dos professores no turno vespertino (durantes dois meses e meio), no matutino (por onze

meses) e no noturno (participei apenas de uma formação). As formações continuadas dos professores ocorreram impreterivelmente nas sextas-feiras. A sala de aula com a turma do Núcleo de Integração Social de Pessoas Idosas (NISPI) foi outro espaço no qual a pesquisa também foi produzida durante sete meses (todas as segundas-feiras e quartas-feiras). Além disso, participei de dois Fóruns Estaduais da Educação na Modalidade de Jovens e Adultos.

De maneira sucinta, a seguir eu apresento o que foi elaborado em cada capítulo desta dissertação: “ESCRITOS NARRATIVOS DE UMA PRODUÇÃO DESEJANTE COM A EMEF EJA ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA”.

No capítulo “*Por uma Ética*” foram tecidas algumas narrativas, as quais fomentam uma análise acerca dos movimentos dos corpos (docentes, discentes e pesquisadora) em distintos espaços, como a sala de aula, seminários e ACCs. As análises das narrativas foram construídas com os conceitos Encontro, Afecções, afetos, Bom encontro, Mau encontro, Plano Imanente, Plano Transcendente, Moral, Ética, Paixões tristes, Paixões alegres. Estes conceitos se referem a modos de vida que, por meio de *Encontros*, se constituem, se afetam e afetam.

Ao final de algumas narrativas foram elaboradas indagações no intento de provocar deslocamentos no “olhar comum”, ou melhor, no “olhar naturalizado” sobre o que se passa ou o que aconteceu ou ainda acontece diariamente na escola sob um sol que, dependendo do corpo, o endurece ou o faz derreter. Este sol reporta a modos de existir ora transcendentais ora imanentes que nos atravessam nesse processo do educar. Tal processo pode ser construído de outra maneira, não precisamos seguir o molde disciplinar como explanou Foucault (2010), mas podemos sim criar outros modos de educar, apostando em uma prática Ética do que cada um pode, ou melhor, cada estudante e cada professor podem e não em seus desafios cotidianos.

O capítulo “*Carto-grafar*”, “*Carto-narrar*”: *a produção desejante com a Escola Admardo* propõe explicar o conceito de “desejo revolucionário” na esteira do pensamento filosófico de Deleuze e Guattari (2010). Este capítulo visa problematizar a constituição do sujeito, a produção desejante na escola e, além disso, propor uma questão: “O que se deseja construir na Escola Admardo?”.

Ademais, foi elaborado de maneira concisa o modo como a máquina capitalista opera na captura subjetiva por meio de uma axiomática que envolve dimensões do desejo e da subjetividade, bem como por meio das tecnologias da culpabilização, segregação e infantilização subjuga e segmenta a vida utilizando as relações de poder. Sob esse prisma

foram produzidas narrativas que expressam a maneira como a Escola Admardo em sua produção desejante gera “curtos-circuitos” a essa lógica capitalística⁴.

No capítulo “*Multiplicidades em Formação continuada*”, analisa-se o funcionamento, os agenciamentos, as intensidades dos modos de existência dos professores, equipe gestora, pesquisadores e convidados em formação. Um espaço de problematizações, indagações e lutas que se constrói atravessado por uma política-ética-estética, no afirmar vidas por meio de um processo de educar inventivo e artístico.

Então! Vamos seguir juntos nesta cartografia? E, assim como Rolnik (2014), percorrer tudo o que cria linguagem para os movimentos do desejo, tudo o que serve para criar matéria de expressão e sentido para uma pesquisadora é bem-vindo. “Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (DELEUZE apud ROLNIK, 2014, p. 65).

1.1- Quando um campo de pesquisa convoca

Nesta aprendizagem de pesquisa, de fato entendi que pouco importa os começos. Contudo, irei contar como fui tomada pelos primeiros momentos nessa escola.

Em maio de 2014, a pedagoga do turno noturno da Escola Admardo fez um convite à orientadora por e-mail, convite repassado a vários professores de Psicologia da UFES, e que se desdobrou em nosso primeiro contato direto com a escola.

Em uma reunião entre a pedagoga, orientadora e pesquisadoras, a pedagoga nos contou um pouco sobre a escola e diretamente nos advertiu não querer especialista ali, mas sim a presença de quem estivesse disposto a pensar junto com eles. “Pensar junto”, estas palavras ressoaram em meus ouvidos, visto que o “fazer junto” é o princípio de uma pesquisa cartográfica.

Em outubro de 2014, comecei a participar juntamente com o coorientador da formação no turno vespertino, ele que está fazendo pós-doutorado pelo Programa em Psicologia Institucional (PPGSI) e o seu campo de pesquisa também é a Escola Admardo.

⁴ Guattari acrescenta o sufixo “ísticia” (o) a “capitalista” pela necessidade de criar um termo que possa designar as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também sociedades que funcionariam como uma mesma política do desejo do campo social, ou melhor, com um mesmo modo de produção de subjetividade e da relação com o outro (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

Se da reunião eu saí instigada, o que dizer da primeira formação continuada? Adentrei a sala de formação (com indícios claros de que era uma sala de aula durante os outros dias da semana pela presença de cartazes, alfabetos e produções de estudantes de diferentes disciplinas) e o diretor está comunicando, no quadro, as datas dos eventos propostos, os quais a escola precisaria encaminhar até o final do ano letivo: 1) Seminário Diversidade Sexual; 2) Seminário do Observatório da Educação (OBEDUC); 3) Seminário Étnico-Racial; 4) Seminário da Educação Especial, 5) Seminário de Atividades Curriculares Complementares (ACCs); 6) Formatura; 7) Festa de encerramento da escola.

No quadro, abaixo dessa agenda, estavam escritos alguns princípios da escola: “‘Coragem de fazer o novo’; ‘Despir dos preconceitos’, ‘Saber ouvir e dialogar’; ‘Aceitação com a diversidade’; ‘Entender a educação como ato político’”. Após os acordos sobre as datas, o diretor ressaltou a diversidade dos estudantes da escola, adolescentes, jovens, adultos e idosos, e seus diversos modos de viver a sexualidade e diz: “*Se ninguém quer, nós queremos!*”, referindo-se às outras escolas públicas de ensino regular que rejeitam os estudantes fora da “norma”.

Quanta surpresa me atravessou a primeira participação naquele grupo em formação. “*Se ninguém quer, nós queremos!*” É preciso enfatizar que a formação, suas listas, princípios e modos de trabalhos deixaram-me, sobremaneira, muito alegre. Havia encontrado um estabelecimento escolar distinto daquele que havia pesquisado na iniciação científica ao final da graduação.

Uma escola com apenas cinco anos de existência e que afirma uma prática de debate, de estudo coletivo, disposta a construir um exercício educacional autônomo e inventivo. Estranhamentos me percorriam, pois, como de fato essas práticas se constituem no cotidiano? Foi preciso (e ainda o é) avivar durante toda a pesquisa que havia encontrado um estabelecimento escolar distinto, porque muitas vezes o encantamento por sua distinção pode ser (e de fato em alguns momentos foi) impeditivo de pensar as práticas em sua contínua potência de diferenciação.

1.2- Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Admardo

Logo nos primeiros dias recebi por e-mail, encaminhado pela pedagoga do noturno, o “PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO

FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: UMA CONSTRUÇÃO EM MOVIMENTO” (PPP).

Quando comecei a ler o PPP, a surpresa já sentida retornou. A começar pelo título: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: UMA CONSTRUÇÃO EM MOVIMENTO, do qual sobressaíram construção e movimento. Uma pista de fazeres moventes, de um plano pedagógico processual?

Gostaria de apresentar, neste momento inicial da dissertação, de forma sucinta os princípios do PPP, dada sua relevância na condução das políticas educativas desenvolvidas na Escola Admardo, e também pelo mesmo ser de fato um guia para as práticas naquele espaço, comparecendo em diferentes momentos ao longo do ano nas formações, incluindo as suas necessárias (e por vezes contínuas) reformulações.

O PPP foi construído com os acúmulos de debates produzidos coletivamente nos anos de 2010, 2011 e 2012, realizados por profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos (pela equipe gestora, pelas (os) docentes, discentes e técnicas (os) de diferentes secretarias), durante os primeiros anos de funcionamento da EMEF EJA Professor “Admardo Serafim de Oliveira”. A escola visa ter uma ação vigorosa para a questão do analfabetismo e da escolarização de jovens e adultos que buscam atendimento na capital.

A escola foi nomeada em homenagem ao professor capixaba Admardo Serafim de Oliveira, formado em Teologia, e inicialmente professor de inglês da Rede Municipal de Vitória. Em 1974 começou a lecionar na UFES como professor do Departamento de Filosofia, fez doutorado em Filosofia pela Universidade de Ottawa (Canadá) e, ao retornar ao Brasil, exerceu a docência no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFES.

Admardo, contagiado pelo pensamento de Paulo Freire, lutou no período da ditadura militar no Brasil, foi exilado para o Canadá junto com a família. Ele deixou alguns trabalhos publicados, como o livro “Introdução ao pensamento filosófico” (1982), e artigos, entre eles: “Alfabetização e consciência crítica em Paulo Freire”, “Abordagem filosófica do diálogo na pedagogia de Paulo Freire”, “Estágios da consciência segundo Paulo Freire”, “Paulo Freire: Educação como fator de dominação ou libertação”, “Fenomenologia e educação em Paulo Freire”.

A filosofia de trabalho desenvolvida por Admardo está relacionada a sua opção política em favor das classes populares, apoiada em uma perspectiva de educação crítica e dialógica,

princípios norteadores do trabalho que a escola tem se empenhado em produzir. Dessa forma, o nome da escola não é meramente figurativo, de fato há uma memória da história de vida desse educador como norteamento das práticas.

A Escola Admardo foi criada pela Lei 8.059, em 22 de dezembro de 2010, com o objetivo de garantir o direito público de conclusão do Ensino Fundamental aos jovens e aos adultos que residem e/ou trabalham em Vitória, capital do Estado. Significou uma ação para ampliar a oferta de vagas no ensino regular na modalidade de educação de jovens e adultos em Vitória.

Ao se apropriar da experiência do Núcleo de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo – NEJA/UFES, a escola propôs o trabalho em duplas docentes, cujo objetivo é diversificar as experiências e ampliar os encontros docentes com diferentes áreas de conhecimento, por um período de três meses. Assim, o trabalho em duplas pretende fortalecer o trabalho coletivo em sala de aula e, com o mesmo intuito de fortalecimento, foram sugeridos também o espaço/tempo permanente de formação continuada e a flexibilização dos horários dos discentes.

Subsidiados pela experiência desenvolvida pelo Programa de Escolarização de Servidores, porém ciente da necessidade de ampliar a oferta, a Secretaria de Educação indicou a criação de uma Unidade Administrativa no Bairro Jardim da Penha, a qual está funcionando em novo endereço, no Bairro Gurigica, Vitória/ES, desde janeiro de 2015.

As salas de aulas funcionam em vários bairros da cidade. Em 2015, no matutino, o primeiro segmento⁵ manteve turmas na sede da escola, no Bairro Santa Marta, em uma sala anexa à Unidade Básica de Saúde, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – População de Rua (CREAS POP) e na Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAM). O segundo segmento matutino teve turmas em quatro espaços: sede da escola, Centro de Convivência da Terceira Idade (CCTI) em Goiabeiras, Inclusão Produtiva em Caratoíra e Núcleo de Integração Social de Pessoas Idosas (NISPI) em Santo Antônio.

A existência das salas em diferentes espaços na cidade comparece no PPP como um modo de abrir espaços educacionais mais próximos aos cidadãos, acordar horários com os mesmos e apresentar uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade social vivida, por meio da descentralização da escola.

⁵ Primeiro segmento refere-se às séries iniciais de escolarização, do primeiro ao quinto ano. E o segundo segmento se refere do sexto ao nono ano.

O princípio orientador da Escola Admardo é a gestão democrática, que implica em ter interlocutores em ação na busca por respostas por meio do diálogo. A ação democrática, nesse contexto, significa articular e transformar a ordem autoritária de iniciativa tecnocrática para uma ação de constante movimento público e fundamentalmente coletivo. Para isso, o Conselho de Escola e o trabalho de mobilização dos estudantes tornam-se importantes espaços para o exercício dessa prática, bem como para a construção permanente da escola, cujas propostas visam a promoção de saúde, a efetivação dos direitos humanos, a formação de trabalhadoras(es), o debate e a ocupação dos territórios.

A Escola Admardo é constituída por: Direção, Pedagogas, Coordenadoras(es) e Professoras(es) de Acompanhamento e Formação Continuada, Assistente Administrativo, Vigilante, Auxiliar de Suporte Operacional, Professoras(es), Estagiárias(os), Monitoras(es) e Pesquisadoras(es) e Estudantes.

Como já ressaltado pelo diretor na formação, os estudantes matriculados na Escola Admardo caracterizam-se por:

Homens e mulheres, trabalhadores (as), empregados (as) e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, filhas, pais e mães; moradores (as) urbanos de periferias, comunidades e vilas. São pessoas em situação de rua, catadores de material reciclado, atores sociais e culturais, pessoas com deficiência, homossexuais, lésbicas, transexuais; indivíduos marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura. São jovens, adultos e idosos, que apresentam histórico de migração das zonas rurais, vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, e em geral trabalham em ocupações não valorizadas e reconhecidas (PPP, 2014).

Em uma proposta pedagógica freiriana, aos educandos disponibilizam-se instrumentos para projetos futuros com o objetivo de incentivá-los a buscar o conhecimento por toda a vida. Os docentes devem considerar as características geracionais e as heterogeneidades que perpassam a sala de aula da EJA, uma vez que a infantilização é um dos principais problemas existentes no trabalho nesse campo.

A Escola Admardo adota como metodologia de trabalho em sala de aula a abordagem temática, por compreendê-la como uma possibilidade mais ampla, por suas dimensões transdisciplinares e não fragmentárias do conhecimento. Nessa perspectiva, a descrição dos conceitos e a verificação da aprendizagem são substituídas pela problematização dos temas e pelo acompanhamento do processo de construção de conhecimento. Isso acontece por meio de avaliações qualitativas ao final de cada trimestre.

Na sala do NISPI pude acompanhar dois modos de realizar essa proposta avaliativa. Em uma delas, os professores realizaram uma roda de conversa, na qual se dialogou sobre o desempenho de cada estudante, ou melhor, o professor escutou o estudante falando sobre o que aprendeu, o que ele gostou, e o que ele gostaria que fosse modificado naquele trimestre. Na outra, os professores preferiram pedir para os estudantes a elaboração de um pequeno texto com base nas experiências de ensino e aprendizagem do trimestre. Já no conselho de classe os professores avaliam qualitativamente da seguinte forma: A (Atingiu o objetivo), AP (Atingiu Parcialmente), NA (Não atingiu o objetivo), NAV (Não avaliado), NF (Não frequentou). E posteriormente lançam essa avaliação qualitativa no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

As referências metodológicas de ensino, de acordo com os estudos de Paulo Freire, objetivam uma construção educativa que considera os conhecimentos, as experiências dos sujeitos, bem como as diversidades dos mesmos. Dessa maneira, o currículo e as relações entre professores e estudantes são preciosos. Por esse motivo, o currículo na Escola Admardo está em constante processo de (re) construção.

Após a leitura do documento, retornei à escola convocada a compor, a estar em meio aos fazeres de uma educação de jovens e adultos. Portanto, ao longo deste trabalho, várias serão as referências ao PPP, de forma direta e indireta, seja no vivenciado em sala de aula ou na formação, como: gestão democrática, não infantilização, desafio de concretizar um PPP em constante movimento, fazer a fala circular entre docentes e estudantes, produção de sentidos de educação aliado aos modos de vida diversos, pluralidade de trajetórias de vida estudantis, entre outros.

1.3- Lutas por uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.

O PPP da Escola Admardo traz ativamente uma voz coletiva e militante ao afirmar os fazeres coletivos e locais, a importância dos saberes populares e uma metodologia de trabalho que possa realçá-los. É necessário apontar que estas marcas não são específicas dessa escola, e sim de um desdobramento de uma luta incessante no campo da EJA.

Nesse sentido, traçarei brevemente um cenário dessa militância por políticas afirmativas de uma educação na modalidade da educação de jovens e adultos realizada de forma vigorosa e diligente.

Com a presença na Escola Admardo, fui convocada a ler sobre a história de educação de jovens e adultos no Brasil. Destaco o quanto ganhou relevância nessa aproximação a luta por uma educação de qualidade e acessível a todos realizada por muitas mãos, principalmente na educação de jovens e adultos.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 6º, garante os direitos sociais do cidadão, estabelece que “A educação é direito de todos e dever do Estado”. Porém, segundo Citolin (2008), somente após oito anos a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 traz no seu artigo 4º que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”.

No mesmo artigo, o autor também salienta a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. Ou seja, essas diretrizes garantem a educação de jovens e adultos até então não priorizada e efetivada. Citolin (2008) afirma que ao longo da história houve sempre questões burocráticas e entraves políticos impossibilitando a diminuição e/ou rompimento com a defasagem histórica existente na educação.

A trajetória dessas lutas, de acordo com Citolin (2012), ocorre com Paulo Freire, via uma alfabetização democrática, dialógica e libertadora. Ele lutou contra a educação elitista e procurou superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Paulo Freire dizia que quando o homem humilde chega para aprender se sente culpado por ser iletrado, mas nesse processo de aprendizagem, ele pode se perceber como um “agente de cultura”, compreender que a própria prática retém um saber e, desse modo, concluir que pode interferir no mundo ao se sentir como um sujeito da história que pode tomar a palavra para si.

Estas proposições são garantidas pelos artigos 1º e 2º da LDB 9394/96:

"A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

E em seu artigo 2º:

"A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Citolin (2012) ratifica que é importante o trabalho de Paulo Freire para compreender o que é de fato fazer educação de jovens e adultos com sua proposta crítico-libertadora. Ele possibilitou que milhares de pessoas não dissociassem a leitura da palavra da leitura de mundo, para que cada um pudesse, baseado na própria vida e na sabedoria popular, adentrar no mundo do conhecimento e questionar-se sobre esse outro olhar sobre o mundo, e também fazer as próprias escolhas.

Para Arroyo (2006), com a LDB 9394/96 houve uma possibilidade de concretizar uma concepção de formação mais ampla, calcada na pluralidade de vivências humanas. Essa perspectiva acompanhou as experiências de EJA. A defesa dos saberes, conhecimentos e da cultura popular é seu atributo e não somente para serem aproveitados como material rústico para os currículos e os saberes escolares requintados. Afirma-se a valorização dos saberes e da cultura popular e, para isso, é necessário “reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, por meio dos e nos quais nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais [...] Reconhecer a cultura como matriz da educação” (ARROYO, 2006, p. 228). Nesse sentido, a perspectiva de uma educação popular repercutiu nos movimentos populares e culturais, em suas lutas por moradia, saneamento, saúde e educação.

Arroyo (2006) aponta a importância dos esforços dessas lutas inspiradas nos movimentos de educação popular durante as décadas de 50 e 60, pois, ao nos referirmos às políticas e projetos de EJA, as lutas ainda são necessárias, visto que a condição social de jovens e adultos em tempos de miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida é “tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente” (ARROYO, 2006, p. 225).

Dessa maneira, as lutas persistem, fazendo-se pertinentes para que esses direitos sejam garantidos e as políticas públicas educacionais se efetivem a cada dia, pois muitas foram as complexidades que conduziram esses sujeitos a não ingressarem e/ou concluírem seus estudos. Por outro lado, Citolin (2008) aponta que é fundamental desfazer a visão de educação compensatória para os adultos, e conceber a EJA como uma modalidade educativa integrada ao campo do direito à educação. Assim, “conjecturando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens” (CITOLIN, 2008).

E para que essa luta se fortaleça, segundo Vieira (2006), foram criados os fóruns municipais e estaduais EJA. Eles se originaram do impasse e da discordância entre a Comissão Nacional de Jovens e Adultos (CNEJA), os representantes de alguns setores da sociedade civil e as autoridades governamentais que, ao assumirem uma postura vertical, romperam o diálogo

com a comissão, a qual estava à frente da preparação e da formação da V Conferência Internacional de Educação e Adultos (CONFINTEA). Esta tinha como agenda preparatória para esse evento os encontros estaduais, os encontros regionais (Curitiba e Salvador), o encontro nacional (Natal, 1996) e o encontro latino-americano (Brasília, janeiro, 1997), culminando com o encontro internacional, ocorrido em Hamburgo, em julho de 1997. O intuito dos fóruns é promover a continuidade como forma de resistência à revogação dos direitos educativos conquistados na transição democrática.

Vieira (2006) diz que os fóruns têm se caracterizado pela pluralidade de ideias e concepções político-pedagógicas, além de posição suprapartidária, nos quais priorizam uma estratégia descentralizada de articulação intersetorial, atuando como espaços públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais.

Os fóruns são formados com o apoio de vários segmentos da sociedade civil e política: administrações públicas municipais, estaduais e federais; universidades, ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, Sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC, SEBRAE, SESC, SENAT), educadores e estudantes. Os espaços dos fóruns oferecem momentos de trocas e ações em parceria, articulações e diálogos recorrentes com as diversas instituições governamentais ou não governamentais envolvidas com a EJA.

As pautas de conversas, as reivindicações e os conflitos dos fóruns com os governos explicitam os principais dilemas existentes nas políticas da educação de jovens e adultos na atualidade, como as formações de educadores, financiamentos, currículo, institucionalização das práticas da EJA, alfabetização. É importante destacar que muitos educadores e profissionais, tanto da educação quanto de outras áreas, compõem com essa luta, inclusive muitos integrantes da Escola Admardo.

Em 2015, e principalmente em 2016, o Fórum Estadual tem-se deparado com amplas dificuldades pela redução da oferta de vagas em EJA, seja na recusa em abrir novas turmas, seja no fechamento de turmas e mesmo em se instituir um projeto de EJA como uma modalidade de educação a distância.

A concretização de políticas educacionais específicas para jovens e adultos no Brasil encontra-se em meio a avanços e retrocessos. Por vezes há garantias de direitos na legislação e não efetivação das mesmas. Percebe-se claramente que a luta por uma educação pública atravessa o campo da EJA, assim como os demais segmentos educacionais. Para os

trabalhadores, e de certa forma militantes em EJA, há um cenário de precarização das condições de trabalho e de investimentos governamentais.

1.4. Das trajetórias de escolarização.

Entre concretudes e percalços por políticas educacionais específicas para a EJA, a Escola Admardo segue em sua proposta pedagógica freiriana, na qual se propõe a fazer uma relação do ensino e aprendizagem com as vivências dos estudantes, um educar vinculado ao diálogo e ações democráticas, cuja prioridade é a alfabetização de indivíduos escolarizados e não escolarizados, os quais de algum modo retornaram à escola buscando uma oportunidade de perceber, de olhar, de sentir a vida por outro ângulo, menos duro, menos árduo, e na insistência de dispor-se a conhecer a vida, em meio a uma produção social capitalística. Vidas (discentes, docentes e pesquisadora) que insistem em se expandir por meio do conhecimento. Assim, propus à sala do NISPI uma oficina de narrativas, em que os estudantes e professores pudessem contar as próprias histórias de um processo de escolarização.

A oficina começou ao som da música, variando entre ritmo lento e um pouco mais acelerado e, em dupla, os estudantes começaram a dançar, a se movimentar no ritmo da música, cada um seguindo as mãos do parceiro ou vice-versa. Uma estudante comentou: “*Que música boa!*”. Terminado esse primeiro momento de sensibilização, com estudantes e professores sentados em roda, comecei a narrar o meu processo de escolarização e cada fase concluída: do ensino fundamental até a presente pesquisa na Escola Admardo. No contar, ressaltéi que estou ali me formando junto com eles. Ao concluir, escrevi no quadro duas questões disparadoras: “Quais caminhos os trazem à Escola Admardo?”; “Quais provocações a Escola Admardo produz em você?”.

Os estudantes atentos alegaram não precisar de tempo para esboçar essas perguntas. O professor de história, no entanto, destacou a importância de escreverem algo para que no momento de narrar não ocorra confusão. Eles concordaram.

A seguir, trago algumas histórias narradas pelos estudantes do NISPI:

Um estudante contou que estudou até a 5ª série e saiu da escola para trabalhar em uma farmácia no interior onde morava. Também contou que morou nos Estados Unidos por oito anos trabalhando em uma pizzaria. Ele ainda vive do dinheiro desse tempo de trabalho, porém a economia está acabando. O estudante retornou a escola em 2015 para concluir o ensino fundamental e, assim que estiver com o certificado de conclusão, pretende fazer o curso de vigilante, pois já tem em vista um trabalho nessa função. Ele gosta da escola, mas disse que não chega mais cedo porque precisa cuidar da mãe antes de sair. De imediato, outra estudante brincou comentando que também chegará atrasada, porque ela cuida da mãe e da tia também, ambas idosas.

Outra estudante nasceu em Minas Gerais e aos dois anos de idade foi morar em Cachoeiro de Itapemirim/ES. Ela começou os estudos aos sete anos de idade em um colégio de freiras. A escola era muito rígida, não podia chegar atrasada, o uniforme tinha que estar branquinho e impecável senão voltava para casa. *“Lá era tenso. Eu não gostava de estudar, assim eu matava aula que era uma coisa, fiquei reprovada várias vezes”*. Aos 14 anos ela trocou de escola. Estudou um tempo mais ou menos até aos 17 anos. Depois veio morar em Vitória. Aos 22 anos ela casou, teve filhos, os criou e cuidou. Já com os filhos casados, queria voltar a estudar, mas não queria estudar à noite, tinha medo de “trombadinhas” e o marido também não queria que ela estudasse à noite. Assim, ao visitar o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) do Bairro Santo Antônio, viu um cartaz com a proposta da escola e comentou: *“É para mim, e me matriculei logo. Era uma das primeiras turmas”*. Começou tudo de novo, desde o primeiro segmento e agora ela está concluindo. Eu comentei que ela tem muita história da escola para contar. Ela sorriu e elogiou os professores: *“Professores adoráveis! Gosto do modo como a escola ensina”*. Ela brincou olhando em direção ao professor de matemática na sala de aula: *“Só um professor que é enjoadinho, né!? Quando eu entrei aqui, né, nós votamos no professor de História para diretor, a diretora anterior era um amor!”*. Ela aprecia o modo como as aulas são ensinadas, com as temáticas e professores em duplas.

Outro estudante começou a estudar na creche. Depois foi para escola, estudou bem até a 4ª série, mas quando chegou na 5ª série não conseguiu passar porque era bagunceiro. Estudou em uma escola no bairro dele pela manhã até que uma amiga falou da Escola Admardo. Todos nós ficamos surpresos com o adjetivo de bagunceiro, pois ele se mostra quieto e calmo. Uma estudante perguntou: *“Que tipo de bagunça você fazia lá? Por que você fazia bagunça? Não gostava da escola? Era a turma bagunceira?”* Ele só repetia que fazia bagunça. Ele estudava pela manhã e como havia reprovado duas vezes, estudava com crianças menores do que ele.

Nesses anos de reprovações os conteúdos de Matemática e Geografia foram as pedras em seu caminho.

Ao entrar na Escola Admardo, esse estudante foi para uma turma de maioria adulta. No começo ele estranhou, faltou, não sabia se acostumaria, mas quando começou a frequentar com regularidade passou a gostar. A colega insistiu e perguntou novamente sobre o tipo de bagunça que ele fazia. Ele respondeu que conversava, não fazia os deveres, assim os professores o mandavam para a coordenação, e o pai dele volta e meia estava na escola para resolver esses problemas. E ao responder a segunda questão feita, ele disse de forma bem firme que gosta da maneira como a escola ensina e foca na questão do respeito, repetindo: *“Respeito é isso! Respeitar as pessoas”*. O professor de matemática ratificou: *“Respeitar as diferenças, né!”* Ele confirmou com a cabeça que sim. Aplausos para ele. E, após aplausos, ele lembrou-se de falar sobre a dificuldade de levantar pela manhã, pois tem muito sono. Questionei sobre a possibilidade de trocar de horário, porém ele trabalha à tarde.

Outra estudante se mostrou resoluta ao não se levantar para contar sobre o seu processo de escolarização. O professor brincou: *“Essa daí é igual tronco de árvore”*. Uma outra estudante falou: *“Você quer que eu te pegue no colo?”*. Ela sorriu em meio às brincadeiras e relaxou um pouco. E, sem se levantar, começou a contar sobre sua infância na escola, na qual ia menos de seis meses durante o ano, tanto pela distância da escola e da casa dela quanto pelo tempo de caminhada, aproximadamente uma hora e meia. A estudante salientou que era uma época muito difícil porque estava na escola e, tão logo chegava em casa, precisava almoçar e seguir direto para roça para trabalhar, caso contrário, o pai intransigente batia.

Ela estudou durante três anos em uma escola em Santa Teresa/ES, onde nasceu, mas não conseguiu aprender devido ao rigor da escola, que se refletiu em muito medo. *“Eu estudei na época da palmatória, puxão de orelha e ajoelhar no milho como punição. Eu não sabia o que tinha feito de errado para receber os castigos e os outros colegas também não”*. Apesar de tudo, ela disse que a escola ensinava muito bem naquela época, mas tinha toda essa questão da não aprendizagem.

A estudante casou com 17 anos e foi morar em Fundão/ES. Ela teve cinco filhos e achava que não precisava trabalhar porque, seguindo as ideias da própria mãe, *“o homem sustenta a mulher, por isso não me preocupava em estudar, porque achava que a vida estava ganha com o casamento”*. Contudo, viu que precisava dar estudos para os filhos e foi trabalhar em uma escolinha na comunidade como voluntária durante oito meses. Logo fizeram um convite e a contrataram pela prefeitura como merendeira em outra escola à noite. Pela manhã trabalhava

com o esposo no mercadinho e abatedouro de frango. Aos 48 anos ela adoeceu e ficou afastada por dois anos do trabalho e, em seguida se aposentou, mas continuou trabalhando em casa.

Uma amiga lhe contou sobre a escola e juntas começaram a estudar assim que a escola foi fundada. Matriculou-se no segundo segmento. Infelizmente, a amiga faleceu faz poucos meses. Ela já está em fase conclusiva, e disse que gosta da escola e tem o objetivo de aprender a ler e escrever “corretamente”. Espera que a escola não a mande embora no próximo ano, pois ainda não está preparada. Uma colega de sala brincou e disse: *“Vamos pensar no seu caso”*. Ela comentou que fica confusa quanto à forma de ensino na escola, mas gosta, porque estava habituada com a escola dos tempos de infância, na qual os professores enchiam o quadro de deveres e os estudantes copiavam, decoravam, e finalmente faziam prova. Com essa estudante ficou evidente o entrelace entre educação, família e os lugares sociais ocupados pelo gênero feminino.

Outra estudante veio de Minas Gerais, mas os pais são capixabas. Ela estudou na infância até a 4ª série, porém parou os estudos para ajudar a família porque o pai adoeceu. A estudante comentou que sente vergonha em dizer isso, porque ela mesma não estudou. O pai dela era uma pessoa “muito estudada”, começou como porteiro da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e depois foi contratado como datilógrafo. Lá começou a estudar medicina, mas ele morreu dois anos antes de completar os estudos.

Ela foi morar em São Paulo, casou e teve dois filhos. Voltou para Vitória/ES e começou a trabalhar como trocadora de ônibus. Voltou a estudar em uma escola próxima de sua casa, tentou fazer supletivo, mas não gostou porque havia muitos adolescentes bagunceiros, e brincou: *“Antes que eles comessem a me bater, eu sai”*. Reencontrou uma amiga do antigo trabalho, estudante da Escola Admardo, que disse que havia uma escola muito boa próxima de onde moram. *“Demorei a ir para a escola, porque estava passando uma novela boa que me impedia de ir à escola. Em um bonito dia, eu resolvi e fui à escola, caminhando a passos lentos que parecia que estava caminhando para trás, não queria ir”*.

Ao chegar à escola, foi muito bem recebida e lembrou o nome da professora. Disse que era uma pessoa muito legal e, usando as palavras da professora, falou: *“Você que é a estudante 'S'? Você veio mesmo para ficar?”* Respondeu: *“É... eu vim! Comecei no primeiro segmento”*. Também fez outras amizades, se esqueceu da novela preferida e não faltou mais.

A estudante gosta da escola pelo mesmo motivo do outro estudante: *“A escola ensina a*

respeitar o próximo, ensina coisas que a gente não sabia do dia a dia. As outras escolas, embora encham o quadro de deveres, não explicam a coisa que é verdade que está no nosso dia a dia, que estamos vivendo. Ela ensina para a vida, para o cotidiano, ir ao supermercado, olhar e comparar os preços. A escola é diferente, não é igual às outras, não só pessoas como eu, da minha cor, como aqueles meninos que têm problema lá fora, a escola sabe acolher eles. Bagunceiro igual ao outro! Conversa com eles, sabe falar. Tem alguns meninos que até choram e o professor conversa e ele passa a vir mais às aulas. Vocês sabem acolher, não é igual às outras escolas não. Vocês são muito amorosos! Sabem transmitir o amor, é como se fosse uma família! A gente quer vir na escola, mesmo quando é feriado. É muito amor!”.

Também convidei os professores para compartilhar conosco o processo de escolarização deles, mas infelizmente nós não tínhamos mais tempo para escutar todos os professores, somente a professora de Educação Especial compartilhou conosco. Ela contou que estudou na creche que fica no bairro em que mora em Cariacica/ES, estudou em uma escola até a 4ª série e depois foi para uma escola de 5ª a 7ª série também no bairro em que mora, e da 8ª ao nível médio em uma escola estadual em Vitória/ES. Porém, antes de entrar nessa escola, ela tentou a prova do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O professor de matemática faz uma observação dizendo que naquela época a prova era voltada para as escolas particulares. Ela fez o pré-IFES, mas havia matéria que era revisão e ela precisava aprender porque não tinha aprendido nas escolas públicas em que estudou.

Já no terceiro ano do nível médio, a professora fez pré-vestibular, estudava o dia inteiro e no final de semana também. Ficou em dúvida entre fazer o curso de História e Ciências Biológicas, mas escolheu a segunda opção, não passando, contudo, na prova de Química na segunda fase na UFES, faltando décimos de pontos para a aprovação. No outro ano fez Projeto Universidade para Todos (PUPT) novamente. Todavia, refletiu se ficaria mais um ano estudando e, nesse meio tempo, surgiu para ela o curso para o primeiro emprego na prefeitura de Vitória/ES pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Fez, assim o curso de Técnica em Solda e ao finalizá-lo, resolveu fazer a prova em uma faculdade particular para o curso de pedagogia.

“E, daí minha mãe falou: ‘Se matricula, vamos dar um jeito’. Meu pai na época trabalhava como taxista e conheceu uma pedagoga que pediu ao meu pai para eu passar na escola na qual ela trabalhava, então, eu fui até ela. Eu estava no primeiro período de faculdade, mas mesmo assim eles me contrataram, e dessa maneira paguei minha faculdade, com o dinheiro do estágio. Fizeram um acordo comigo para eu trabalhar o dia todo e estudar à noite. Fiquei

lá dois anos e meio. Depois surgiu um concurso na prefeitura de Vitória que só podia fazer a partir do quarto período, eu fiz e passei. Porque já não estava mais aguentando escola particular. Na realidade, a gente não era estagiária, a gente era professora. Não estava dando conta entre estágio e estudo à noite. Eu comecei a trabalhar na prefeitura de Vitória e a estudar à noite, e a partir de então minha mãe me ajudava. Fiquei traumatizada com escola particular, não queria dar aula lá nunca mais. Terminei a faculdade sem emprego porque me formei em fevereiro e as datas de concurso temporário já haviam passado. Fiquei muito preocupada por não ter trabalho, por isso voltei a trabalhar em uma escola particular no Bairro Jardim Camburi, em Vitória. Fiquei lá um mês e meio, pois logo surgiu um concurso para a Educação Especial na prefeitura de Vitória. Fiz a prova e passei. Era uma prova complicada, com banca e estudo de caso. Passei com ótima colocação, passei em 9º lugar. Então, na primeira chamada eu fui convocada”.

O professor de matemática questionou se ela se arrependeu da escolha. Ela respondeu: *“Não me arrependo dessa escolha. Fiquei um tempo nessa escola particular em Jardim Camburi e escolhi trabalhar em uma escola pública no mesmo bairro conciliando os dois trabalhos. Mas em uma semana de trabalho a prefeitura me chamou para extensão de carga horária em outra escola municipal e assim saí da escola particular. Trabalhava de manhã em uma escola e à tarde em outra, fiquei lá 2012 todo. Detalhe que Educação Especial todo ano troca. Aí eu preferi escolher uma escola de carga horária fechada. A única escola de carga horária fechada era a Admardo, mas eu não a conhecia. Eu queria voltar para a escola municipal Adelvani Sisismundo Ferreira Azevedo (ASFA), porque já tinha começado um trabalho lá e queria dar continuidade, mas as pessoas já tinham pegado a vaga na minha frente. Na escola ASFA, eu conheci outra professora da Educação Especial da Escola Admardo. Em 2013 entrei na Admardo e estou aqui até hoje. No começo foi muito complicado, foi um impacto, um trabalho bem diferente da outra escola regular em que trabalhei. Aqui o trabalho é mais ativo! Hoje me vejo com dificuldade em trabalhar em outra escola. Porque são outros desafios lá, mas aqui também tem seus os desafios, porém como trabalhamos com a questão do respeito, da dignidade, coisas além da escola, para além do cotidiano, é muito interessante trabalhar aqui. Eu gosto muito, gosto muito!”.*

Diante dessas histórias sentimos que muitas lutas, muitas resistências, muitas políticas públicas para garantir os direitos negados a essas vidas são imprescindíveis. Todavia, é importante ressaltar que essas lutas, essas militâncias são vitais, mesmo que vinculadas ao Estado, mas elas não podem se “tornar única bandeira de luta” (TRINDADE, 2016c). Além

disso, “não se luta, não se duela a socos” (DELEUZE, 2006, p. 351), caso contrário, estaremos fazendo uso dos mesmos dispositivos biopolíticos que movimentam a engrenagem capitalística.

Nessa situação, a prudência e a invenção são necessárias para que também possamos buscar novos lugares e resistir aos mecanismos de captura capitalística de modo a “encontrar um mundo de intensidades puras” (TRINDADE, 2016c), ou seja, junto ao desejo, junto à potência de afirmar a vida. Mas o que é criação, invenção e os sentidos possíveis que compõem a intensidade dessas palavras?

Para Deleuze (1988) “criar é resistir...”, porque nessa “paisagem” capitalística a vida está aprisionada. “O artista é quem libera uma vida potente, uma vida mais do que pessoal. Não a vida dele” (DELEUZE, 1988, s/p). Ele liberta a vida dessa prisão, resiste a isso criando, produzindo, aumentando a potência de vida. Entremeio às forças desse processo, desloca-se em um titubear incessante para territórios outros que conferem sentido a sua existência. “Ter autotomia do voo onde o encontro com o irreduzivelmente outro nos desterritorializa; ser pura intensidade desse encontro, [...] ao mesmo tempo em que se dá a desterritorialização, é preciso que, ao longo dos encontros territórios se construam” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 349).

Nesse fazer cartográfico, semelhante ao artista, constrói-se uma nova suavidade porque, caso contrário, a vida míngua. “É isso resistir, [...] quer dizer, não há arte que não seja uma liberação de uma força de vida” (DELEUZE, 1988, s/p). Assim, a Escola Admardo se propõe a resistir por meio de um educar feito e construído em movimento com muitas vidas estudantis na criação de maneiras para não deixar a vida minguar.

1.5- A narrativa como produção de história inacabada

Tomada por essa prática inventiva tal qual o artista, atrevo-me a dispor um corpo que se desenha pesquisador-narrador e, nesse processo, possibilitar à palavra um delirar. (Re)dimensioná-la a um lugar em que a própria linguagem alcance sentidos outros, de modo a avivar e convocar um exercício narrativo como dispositivo para elaborar essa cartografia.

Março de 2015. Havia alguns meses participava das formações continuadas dos professores no matutino. O desejo de trabalhar com a narrativa como um dispositivo de pesquisa inusitado, ou melhor, diferente do feito na iniciação científica com os professores da escola na Serra/ES

já se configurava: entre inquietudes e afazeres, propus a narrativa como instrumento de pesquisa.

Havia agendado e dito na escola que levaria uma narrativa sobre as ACCs para a formação de professores. Mas mudei os planos, visto que eu e o outro pesquisador da Psicologia Institucional fomos convidados a participar da reunião com a equipe gestora (Coordenadores, Diretor e Pedagogas), em uma tarde de segunda-feira. O clima estava tenso, muitos problemas para pensar, analisar, discutir, de modo que a reunião se prolongou por cinco horas. Em meio à reunião, recebemos um pedido para intervir na questão do desentendimento entre uma dupla de professores ocorrida em sala de aula diante dos estudantes. Dessa maneira, alterei o tema da “narrativa- intervenção” que seria trabalhada para o tema pedido.

Sexta-feira, formação na Escola Admardo, turno matutino. Chegamos alguns minutos antes do horário. Os professores foram chegando aos poucos e perceberam que havia algo diferente no ar, e realmente havia: incensos acendidos pelo pesquisador para quebrar um pouco a regra, ou melhor, o ambiente, pois toda sexta-feira cada docente sentava no mesmo lugar, com algumas exceções, mas são poucas.

Com todos os professores em sala, pedimos que se levantassem. Todos surpresos e sorridentes. Começamos propondo movimentos com o corpo; respiração; massagens, cada um tocando a si próprio; apertando os próprios ombros, pescoço e o coração. Finalizamos esse momento com cada dupla de professores olhando um nos olhos do outro.

Nós tínhamos o tempo de uma hora, não nos prolongamos muito, mas alguns reclamaram do pouco tempo, queriam mais. No início, a professora de inglês comentou: “*Achava que iríamos dançar*”. E prontamente, abrimos a possibilidade para uma próxima experimentação.

Entre risos e brincadeiras, após esse primeiro momento, pedimos ao grupo que continuasse em duplas. Entregamos para cada dupla a “narrativa-intervenção”. Entreguei para o recém-eleito diretor, o qual disse não ter dupla. Prontamente afirmei que ele compõe com todos. Ele sorriu após o comentário.

Antes de começar a leitura da narrativa fiz alguns esclarecimentos sobre o dispositivo de pesquisa, dizendo-lhes que, baseado na narrativa-intervenção proposta, poderiam dar

prosseguimento na produção das próprias narrativas da maneira que se sentirem provocados. Todos atentos acompanharam a leitura. Um silêncio aconteceu, ou melhor, só ouvi a minha voz. Acabei de ler e acordamos quinze minutos para cada dupla dar continuidade do seu jeito.

Eis a narrativa-intervenção:

A roda de capoeira EJA Admardo

“Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada”.

(Deleuze, Abecedário, 1988)

Sempre quis fazer capoeira, mas nunca me propus a participar de um grupo, não sei o motivo. Porém, fui convidada a entrar numa roda, uma roda diferente, parecida com a roda de capoeira, ela tem ginga, tem sagacidade, tem luta, tem dança, tem golpes, tem recuos, tem improviso e tem inventividade. É uma roda viva que lida com vidas, que forma vidas e as transforma também.

A capoeira é luta e dança. Ela revela uma potência do corpo, uma potência de vida, assim como essa roda que aceitei entrar e pesquisar junto a ela, os próprios modos, desafios e efeitos que se faz no educar. Educar ao som da filosofia de Paulo Freire, esta é a proposta que aposta em uma “Pedagogia da autonomia”, que se faz em uma trajetória de lutas, por uma educação democrática, dialógica e que supere a dicotomia entre teoria e prática.

A dinâmica da roda acontece em dupla, na tradição do jogo alto, jogo baixo, jogo lento, numa flexibilização do gesto, bem como a ênfase no direcionamento para o chão. Homens e mulheres gigantes que ficam minúsculos.

Ou o estilo moderno, jogo alto, jogo rápido, agressivo e sem malícia de tempo acelerado, ritmando um jogo mais rápido, com realização de saltos no ar, levantando os docentes.

Ou se mistura a duas modalidades, no ritmo do miudinho, um estilo mais solto, de improviso, utilizando uma variedade de possibilidades que a dupla é capaz de fazer ao planejar o movimento dos saberes, como a construção de um campo aberto, em potência, com tamanha desenvoltura e flexibilidade que se (re) inventa nesse dueto de corpos, nem sempre

harmonioso.

Ao fim do jogo, as (os) camaradas se cumprimentam, deixando a roda aberta, até que um novo jogo se reinicie, a cada três meses, e a roda de capoeira EJA Admardo possa se (re) criar, pois nesse espaço a vida e a educação também se compartilham!

As produções do grupo continuaram no “[...] ensejo de uma nova história, que desencadeia outra, que traz uma quarta etc., essa dinâmica ilimitada, [...] cada texto chamando e suscitando outros textos” (GAGNEBIN, 1994, p. 13) e, ao mesmo tempo, produzem certo espanto e análise. A seguir, apresento as produções realizadas nessa manhã pelo grupo:

Professores de História, Ed. Física, Educação Especial:

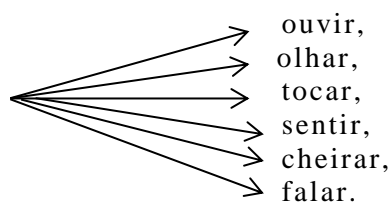
No início uma angústia;
 Relações conflituosas;
 Logo veio recepção, acolhimento.
 Desejo de sair vai.
 Desejo de ficar permanece;
 (Re) lugares, deslocamentos, reconhecimento.
 Dúvidas: Por que vocês do AEE⁶ não nos falam do que vocês sabem?
 De um lado, o AEE olhar total, do outro a dupla, olhar focado.
 Investidas na rede, agora juntos!
 Mas os GTs⁷ ainda não caminhamos.
 Dúvidas: Podemos integrar com as outras duplas?
 Podemos nos meter nos planejamentos das outras duplas?
 Queremos escutar! Sobre nós e mundo.
 Sabemos que dói.
 Temos outro caminho?

⁶ AEE – Atendimento da Educação Especial.

⁷ Grupo de trabalho (GT).

Pedagoga primeiro segmento e coordenador segundo segmento:

Nossa escola parece uma roda da dança das cadeiras:
 a dança em que ninguém perde,
 a dança em que ninguém sai.
 Nessa dança exercitamos o viver e o conviver,
 ouvindo,
 falando,
 cedendo,
 propondo,
 dividindo,
 cuidando!
 Apurando nossos sentidos, no:



Com ritmo, com agressividade, com cadência.
 Nossa História se constrói na verdade,
 na dança da VIDA!

Professora de Inglês, Professora do primeiro Segmento e Pesquisadora OBEDUC:

Em meio a essa roda as diversidades surgem acrescentando e
 reinventando a forma e o modo de ver o outro.
 Um olhar mais amplo, nem sempre fácil.
 Nesse jogo não há perdedores,
 todos ganham,
 na medida em que se entregam no ritmo e aos movimentos.
 Respeitando o gingado de cada um.
 Devemos lembrar que este jogo é coletivo e que,
 ao longo desse processo,
 alguns jogadores saem e outros entram,
 mas a roda é viva e aberta para quem quiser entrar.

Professor de Artes primeiro segmento:

Na tensão do dia a dia. É certo.
 A corda do berimbau tensiona, distende-se, expande-se.
 Para acertar o ritmo é preciso acertar essa tensão.
 Capoeira é mato queimado, roçado onde se jogam sementes.
 O fogo destrói para construir, se se sabe a hora de apagar.
 Para plantar é preciso acabar com o que é daninho.
 É preciso decisão e cuidado.
 O cuidado na roda é dançar um ritmo
 em que todos possam acompanhar, e
 não se deixar atingir o colega, machucá-lo, machucar-se.
 É provocar revoluções em movimento, auto revolução.
 É se entregar na dança e apreender-se na dança.
 Na roda de capoeira, entendo,
 não existe um conjunto de “eus” isolados,
 mas uma confluência de nós em nós!

Estudantes do PIBID/UFES e professora de Inglês:

Estar em formação implica
 em muito mais do que a absorção de teorias que
 respaldarão nossas ações futuras.
 A prática docente é
 uma formação diária que
 dialoga a todo o momento com a teoria, na qual
 somos expostos de forma,
 muitas vezes, descontextualizada.
 Se perceber em um ambiente de troca de experiências e
 construção de conhecimento
 nos forma, transforma e a
 cada momento ressignifica
 a nossa profissão.
 Estar em formação é
 se perceber humano, incompleto e até falho.
 Estar em sala é perceber e
 não esquecer a essa formação,
 que é um exercício com
 os estudantes, as duplas, consigo mesmo e
 principalmente com o conhecimento.

Professoras do primeiro segmento.

O que se compartilha enquanto dupla?
 Assim compartilhamos
 os desafios na alfabetização de
 integrar propostas de leitura e escuta,
 mas já percebemos
 que este ano avançamos nesse sentido.
 Os estudantes estão mais
 participativos e interessados.
 Os professores da área trabalham
 com essa intenção.

Professores de Português e Matemática:

... Assim podemos dizer que
o trabalho em dupla é
uma roda de capoeira em que os docentes,
que compõem essa dupla,
juntamente com os estudantes precisam de
harmonia, parceria e afinidade
para que o jogo da capoeira se complete.
Cada planejamento e
cada aula são realizados através das
gingas, sagacidades, lutas, danças,
golpes, recuos e improvisos e da inventividade.
A roda (o desafio) recomeça
ao início de cada trimestre em que
se possa recriar, reinventar
com a troca de duplas.

Professores de Geografia e Biologia:

A vida é movimento, desafio, potência...
O despertar de um novo dia nos incita a criar e (re) criar-se.
Na dinâmica da roda,
o movimento é constante.
O movimento do ouvir, do escutar, do perceber, do pensar, do falar,
do imaginar...
Nesse movimento há momentos de avanços e recuos.
A potência das relações se faz presente,
intensificando-se nas trocas,
no convívio diário, nas tensões,
nas conquistas.
Nossa maior conquista é a participação e a
interação dos estudantes com o saber,
despertando sua curiosidade e
interesse pelo mundo que os cerca.
Ritmo da roda...
Ritmo dos estudantes...
Tensões.

Professora de Educação Física do primeiro segmento:

Ao fim do jogo, ao fim do texto sobrevém a reflexão.
 Deparamo-nos com um texto aberto,
 uma percepção, uma analogia, uma práxis percebida em movimento,
 movimento de roda, roda de capoeira circular.
 Na primeira linha o texto ressalta um sentido afirmativo do desejo,
 um desejo que se contradiz a uma não predisposição,
 que por sua vez é superado pelo convite.
 Somos vistos em uma roda com sentido de deslocamento,
 movimento progressivo.
 Roda viva, Roda de capoeira.
 Capoeira como manifestação de unidade de contrários,
 prazer x desprazer; desistência x resistência.
 Roda comparada à vivência de um grupo no ato de educar:
 em sua práxis, teoria x práxis.
 Dicotomias, superações.
 A dinâmica da roda ocorre em uma tríade,
 com diferentes tensões, vivências,
 em que o principal elemento é o estudante.
 Diferentes tensões, vivências,
 aprendizagens, implicações.
 Enfretamentos de questões de alta complexibilidade
 tensionam essa roda.
 Sensação de impotência x potência,
 vontade de acertar, vontade de fazer que roda
 se supere não à perspectiva de um ser.
 Roda de movimentos de saberes como construção.
 [...] Por fim o receio.
 Roda aberta, roda fechada.
 Círculo que tenta superar o ponto de chegada...

A oficina de narrativas constituiu um momento singular nessa formação de professores. O pedido para ficarem em dupla⁸ não foi considerado pelo grupo, assim o quinteto, o quarteto, o trio, a dupla, o uno construíram de um jeito próprio e singular cada narrativa produzida. O professor de História disse: *“Se tivesse tempo ou um modo de ver e reler essas narrativas agora. Pena que não temos tempo.”* Assim, propus transcrever e enviar para o e-mail da escola.

As narrativas atravessaram o grupo de maneira inventiva. A conversa, após a leitura de cada

⁸ É importante apontar que somente os professores do segundo segmento produzem as aulas em dupla, já os professores do primeiro segmento são acompanhados pelos professores de Educação Física, Artes e Educação Especial de acordo com o cronograma de horário estabelecido pela equipe gestora.

narrativa, fluiu de modo leve e suave. A seguir, algumas falas dos docentes, diretor, coordenadores, pedagoga e pesquisadores, após compartilharmos as produções:

- *“O estudante também compõe esta dupla”.*
- *“A dinamicidade, movimento da roda de capoeira é o grupo.”*
- *“As narrativas de cada um parece uma história só. Como é? Repete: ‘cada um tem um ritmo. O cuidado na roda é dançar um ritmo que todos podem dançar’”.*
- *“Até onde temos que integrar nessa roda? O que seria erva daninha? Os estudantes? Os professores? Nossas relações?”.*
- *“Vontade de conversar muito sobre o encontro dos textos.”*
- *“Diferentes formatos. Elemento de superação. A roda não pode ser vista como algo cíclico, banzo, luta e prazer. Nós vemos como superação, mas é espiralado, movimento de superação.”*
- *“É uma forma de nós fortalecermos do modo como funcionamos, do diferencial, da vida, do pulsar da vida, como na música do Titãs: ‘o pulso ainda pulsa’”.*
- *“Pelo que estou vendo de fato a escola é uma roda de capoeira. Qual é a ginga mais difícil de fazer?”*
- *“Tem o jogo aéreo e o jogo rasteiro. Têm vários tipos.”*
- *“No jogo não se atinge o outro. É dança e luta, mas tem que ter o ensaio. Tem que ter o embate, mas não pode ferir o outro”.*
- *“Tem que ter olho no olho e o respeito. O momento de cada um na ginga. O desafio é esse”.*
- *“A rasteira ela existe na roda da vida, mas acho que ela não poderia existir.”*
- *“Como lidar na roda sem usar a tática da rasteira? O olho no olho é o desafio. Passado dois meses de trabalho em dupla. Nesse jogo que a gente tem que dizer para o outro que temos que melhorar, agente trava.”*
- *“Será que temos maturidade para ouvir? Tem gente que não está preparado para ouvir.”*
- *“O disparador propiciou esse debate da dupla. Então, quando o estudante fala para os professores de português e matemática que não gostou da aula de biologia e*

geografia. Não jogue para o alto, chega e fala. Isso é o jogo olho no olho, sem o jogo pejorativo da rasteira.”

- *“Eu fiz esse exercício de falar e a outra pessoa disse: ‘se preocupa não, daqui a duas semanas vai trocar a dupla. Você vai si ver livre de mim’. Difícil isso!”*
- *“É legal também elogiar falar daquilo que deu certo. O importante é dialogar. Não é vigiar. É potencializar. A ideia é todos trabalharem com todos. É ter o cuidado com o outro”.*
- *“Quem tem disposição de ouvir? Parece que estamos falando na terceira pessoa ‘nós’, e esse ‘nós’ está longe, em Israel. E aí? Vamos? Estamos aqui.”*
- *“A condição de ouvir alguém não é dada. Tem dia que você vai suportar ouvir. Tem dia que o outro não vai ouvir. O lance da roda é ser dinâmica. É muito isso. Não estaremos nunca prontos”.*

Tornar a narrativa um dispositivo de pesquisa teve o intuito de dar contorno às inquietudes do pesquisar: como estar no campo de pesquisa e intervir nele de modo incomum? Como provocar uma “explosão de sentidos” nos modos de existência da formação continuada da Escola Admardo? Não intentava uma racionalização, e sim que professoras, professores, equipe gestora e pesquisadores colocassem em análise o modo de funcionamento das suas práticas.

Esta questão, colocar em análise o funcionamento das práticas com o grupo compareceu quando, ao apresentar minha pesquisa, a professora de inglês me indagou: *“Nós funcionamos desse jeito mesmo?”*, ao ouvir meu pequeno resumo sobre as minhas impressões acerca da escola. Nele, trazia a importância do trabalho produzido por eles: uma escola, na qual há um dia e espaço de fala, debate, de estudos e práticas; um conjunto disposto a fazer uma educação distinta, autônoma, cuja política inventiva é contínua, feita em um movimento de tensão permanente entre ação e problematização sem abandonar a experimentação, em uma luta contra as forças que há dentro e fora de cada um, resultando novas ações, principalmente com base em questionamentos já existentes.

Todavia, também apontei que na escola há momentos de impasses, nos quais comparecem discursos autoritários, de “verdades-saberes”, de atitudes pouco flexíveis. Isso ficou evidente no grupo quando alguns se recusaram a opinar, acreditando que nada irão mudar. E também há concretamente movimentos de análise dessas produções de “verdades-saberes”, isso é

“dobrado e desdobrado”, e há todo um exercício para fazer essa vida “gingar”, isto é, criar, (re) inventar a si e o mundo.

Com a pergunta disparadora enunciada pela professora, em meio aqueles modos de existência heterogêneos, questioneimei-me sobre como sugerir algo que ocasionasse uma circunstância, um estado de coisas, uma força, uma linha de separação,

[...] não mais entre o sensível e o inteligível, não mais entre a alma e o corpo, e sim lá onde ninguém a havia visto: entre a profundidade física e a superfície metafísica; entre as coisas e acontecimentos; entre os estados de coisas ou misturas, as causas, almas e corpos, ações e paixões, qualidades e substância, por um lado, e, por outro, os acontecimentos ou os efeitos incorporais impassíveis, inqualificáveis, infinitos que resultam dessas misturas que se atribuem a esses estados de coisas que se exprimem nas proposições (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 52).

Em suma, com esses efeitos incorporais eu gostaria que a narrativa-intervenção, a “narrativa-acontecimento” suscitasse como um dispositivo. “Mas o que é um dispositivo?” Para Deleuze (1990) é um tipo de novo, fios enrolados, uma agregação multilinear, ou melhor, é uma composição de linhas de natureza distinta e essas linhas dos dispositivos não abrangem, não delimitam sistemas homogêneos, mas percorrem direções diferenciadas, cujos processos estão sempre em desequilíbrio e essas linhas tanto se acoplam como se desacoplam uma das outras e, assim, cada linha varia a direção e faz derivações. Sendo assim, o dispositivo dispõe de linhas que o compõem “como linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição” (DELEUZE, 1990, p.155).

Nesse sentido, a narrativa como dispositivo de pesquisa pode promover uma experiência coletiva e uma política de narratividade problematizadora, cuja organização social se produz por um trabalho artesanal, o qual consiste em ritmos duradouros opostos à aceleração do processo de trabalho fabril. Assim, torna-se uma experiência coletiva e uma política de narratividade empreendida por aqueles que se recusam a uma “vida privada”, individualista.

A narrativa como atividade narradora é “uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e a voz, entre o gesto e a palavra, [...] uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo partilhados, em um universo de prática e de linguagem” (GAGNEBIN, 1994, p. 11), pois a arte de contar coletivamente está cada vez mais incomum, devido ao modo de vida capitalista.

Desse modo, propus à Escola Admardo a narrativa como meio de pesquisa de uma história aberta, a qual pode ser narrada e continuada de diversas maneiras, assim destacando “um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua..., que está aberta a novas propostas e ao fazer junto” (GAGNEBIN, 1994, p. 11).

Uma composição coletiva nessa formação do matutino na Escola Admardo: *“Podemos integrar com as outras duplas? Podemos nos meter nos planejamentos das outras duplas?”*; como uma dança do viver, cujo convívio é uma atividade corporal, pela qual os sentidos são apurados por meio do *“ouvir, olhar, tocar, sentir, cheirar, falar. Com ritmo, com agressividade, com cadência”*, mas também *“propondo, dividindo e cuidando!”*, como uma roda de diversidades, na qual *“um olhar amplo, nem sempre é fácil”* dentro desse jogo coletivo, cujos jogadores entram e saem. Contudo, é importante respeitar *“o gingado de cada um”*; como um acerto de tensões quando o ritmo oscila no dia a dia, atentando-se para *“não se deixar atingir o colega, machucá-lo, machucar-se”*, como um movimento de formação em construção profissional: *“Se perceber em um ambiente de troca de experiência e construção de conhecimento nos forma, transforma e a cada momento ressignifica a nossa profissão”*. E também do modo de constituir-se de um sujeito: *“Estar em formação é se perceber humano, incompleto e até falho”*, como por meio de criações no *“planejamento e cada aula são realizados através das gingas, sagacidades, lutas, danças, golpes, recuos e improviso e da inventividade”*, nos quais *“o movimento é constante”*; como um desafio da roda para os professores do segundo segmento no início de cada trimestre, em que é preciso *“recriar, reinventar com a troca de duplas”*. Já no primeiro segmento o desafio se faz *“na alfabetização de integrar propostas de leitura e escrita”*, mas o mesmo é compartilhado na formação, logo o trabalho docente se torna mais alegre, como uma *“roda comparada a vivência de um grupo no ato de educar: em sua práxis, teoria x práxis. Dicotomias, superações”*.

Dessa maneira, algo de novo atravessou a nós todos, e assim a narrativa *“A roda de capoeira EJA Admardo”* como dispositivo de pesquisa “marca, ao mesmo tempo, sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo futuro” (DELEUZE, 1990, p. 160). Ou seja, coloca em questão para nós a maneira do como pertencemos e agimos dentro de tal dispositivo, isto é, dentro desse novo dispositivo, do atual, e risca aquilo no que vamos nos tornando e, ao mesmo tempo, já coincide com esse outro, esse novo, esse atual.

Portanto, as composições coletivas produzidas são “a história daquilo que vamos deixando pouco a pouco de ser; e a nossa atualidade desenha-se em disposições de controle aberto e

contínuo” (DELEUZE, 1990, p. 160), cujo dispositivo, ou melhor, como disse o professor: “o disparador propiciou esse embate da dupla. Então, quando o estudante fala para os professores de Português e Matemática que não gostou da aula de Biologia e Geografia. Não jogue para o alto, chega e fala. Isso é o jogo olho no olho, sem o jogo pejorativo da rasteira”, cuja problematização permeou a formação de modo reflexivo e, ao mesmo tempo, colocou em análise as próprias práticas: “Como é? Repete: ‘cada um tem um ritmo. O cuidado na roda é dançar um ritmo que todos podem dançar’; Qual é a ginga mais difícil de fazer? Como lidar com a tática da rasteira? Será que temos maturidade par ouvir? Quem tem disposição de ouvir?”. Os desdobramentos dessas indagações abordaram uma situação delicada vivida pela professora de Inglês: “Eu fiz esse exercício de falar e a outra pessoa disse: ‘se preocupa não, daqui a duas semanas vai trocar a dupla. Você vai se ver livre de mim’. Difícil isso!”. E desse modo o pesquisador apontou que “a condição de ouvir alguém não é dada. Tem dia que você vai suportar ouvir. Tem dia que o outro não vai ouvir. O lance da roda é ser dinâmica. É muito isso. Não estaremos nunca prontos”.

Assim, em um movimento de indagações e reverberações e de “linhas de estratificação ou de sedimentação, linhas de atualização ou de criatividade” (DELEUZE, 1990, p. 161), nas quais as conexões feitas dizem de atravessamentos de experiências vividas relacionados à música, essa conexão é feita e dita pelo diretor: “E uma forma de nós fortalecemos do modo como funcionamos, do diferencial, da vida, do pulsar da vida, como na música do Titãs: ‘o pulso ainda pulsa’”.

E também de reler, rever e sentir novamente aquilo que estava ocorrendo, quando o professor, ao escutar os textos produzidos naquela formação, falou: “Vontade de conversar muito sobre o encontro dos textos”; de modo semelhante a pedagoga do primeiro segmento anunciou: “Eu fui longe em minhas próprias memórias e pensamentos”.

Diante disso, tais linhas permearam o grupo de maneira próxima e distinta da atualidade, ou melhor, dentro de um tempo presente que expressou alteridade em meio ao coletivo, cujo efeito aconteceu entre diferentes ritmos, “diferentes formatos. Elemento de superação. A roda não pode ser vista como algo cíclico, banzo, luta e prazer. Nós vemos como superação, mas é espiralado, movimento de superação”, desse modo, o dispositivo da narrativa “estabelece que somos diferença dos discursos, nossa história a diferença dos tempos, nosso eu as diferenças das máscaras” (DELEUZE, 1990, p. 161), ou seja, essa potência em mudar, do momento presente, do imediato que ela manifesta, nesse campo de pesquisa cujas vidas são compartilhadas.

Logo, nessa vida-capoeira estamos todos: lutando, dançando, (re) inventando e acreditando que podemos criar mundos, mas é importante que,

“[...] procuremos ver não mais com os olhos da inteligência, que só apreende o todo feito e que olha de fora, mas com o espírito, ou seja, essa faculdade de ver que é imanente à faculdade de agir e que jorra, de certo modo, da torção do querer sobre si mesmo. Tudo voltará a se pôr em movimento e tudo resolverá em movimento” (BERGSON, 2011, p. 174).

Movimento. Construção. Subtítulo do PPP evidenciado naquela manhã de sexta-feira (e em tantas outras manhãs). Composições coletivas e enfrentamentos, concretude de fazeres: atos educativos que puderam ser acompanhados nesse tempo não linear em que uma escola se fez, se faz.

Nas próximas páginas, o desafio de narrar, de “captar o já dito, reunir o que se pôde ouvir ou ler” (FOUCAULT, 2006, p. 149). Escritas com uma escola em sua concretude, em suas ações, em seus feitos. “*Quem está preparado para ouvir?*”, ressoou pelos corredores a pergunta de um professor.

2- POR UMA ÉTICA

Neste capítulo dedico-me a narrar a concretude dos fazeres na Escola Admardo. Enfrentamentos, deslocamentos e processos coletivos aqui se encontram. Do período vivido na escola desejo salientar: como fazer uma aula? Como produzir conversas? Como produzir conhecimentos?

Trago narrativas ao longo de 2015, alguns delas compartilhados com o grupo de professores, coordenadores e diretor (durante uma formação continuada ocorrida em dezembro). Como uma obra aberta, inacabada, a Escola Admardo encontra-se em construção, produz arranjos parciais, portanto, modificáveis.

O que pode uma escola que se arrisca a produzir uma aula, a convocar os estudantes a se posicionar, a discutir a diversidade com um conhecimento a ser construído por todos ali presentes e não ser repassado de modo verticalizado?

Em meio a esses desafios, as narrativas se desdobram. Para tal, nossos aliados conceituais serão especialmente Espinosa e Deleuze (2002), enfatizando tentativas de romper com um pensamento moral, o qual se sustenta pelo poder, aprisiona e dociliza a vida. Com estas pistas, sigo com a pergunta: como práticas educacionais concretas podem apostar em um pensamento ético?

2.1- A aula como encontro

De outubro a maio acompanhei as formações nas sextas-feiras. Há um claro direcionamento por parte da escola nesse momento para que os pesquisadores do Programa em Psicologia Institucional procurassem conhecer os debates presentes na Escola Admardo acessando, pela participação direta na formação, os modos de trabalho especificamente desenvolvidos ali (há uma dimensão educativa nessa proposição, de atuar na formação de pesquisadores, propondo a construção e compartilhamento coletivo das pesquisas).

Eu estava entusiasmada para conhecer melhor os estudantes da Escola Admardo. Combinei com a pedagoga para uma quarta feira, em maio de 2015, data do início do acompanhamento da turma do NISPI, localizada no Bairro Santo Antônio, Vitória/ES. Não sabia chegar ao local,

e o coordenador do segundo segmento se dispôs a me levar até lá.

Apresentei-me, falei um pouco da pesquisa, das narrativas que seriam escritas. Eles me olharam, parecendo não compreender o que eu acabara de dizer. Questionei se queriam fazer alguma pergunta, mas responderam que não com a cabeça. Na sala pequena havia um total de nove estudantes jovens e adultos e no fundo da sala havia uma carteira escolar vazia, na qual sentei.

A aula era com o professor de Artes e a professora de Inglês, tendo como tema a Arte Naif, mais especificamente sobre a produção da artista capixaba Nice Avanza (1938-1999). Foi uma aula cheia de movimentos, com os estudantes arriscando-se a falar palavras em inglês relacionadas a figuras da obra da artista. Entre balbucios, gaguejos e dificuldades em memorizar as palavras, os estudantes se aproximaram da nova língua. Um dos estudantes, empolgado com o tema da aula, compartilhou que conheceu e morou próximo à artista capixaba, e recordava dos desenhos em guardanapos e papéis de embrulhos feitos no bar em que ela trabalhava.

Nessa aula, a aposta encontrava-se nos estudantes enquanto produtores ativos de mundos, nos quais novos horizontes podem se constituir, sustentando que o conhecimento está próximo e não necessita ser exatamente formal, sendo possível, por exemplo, realçar produções artísticas para incentivar a ampliação do conhecimento.

Desse primeiro contato com a turma indaguei: como os estudantes se sentiram com uma “pesquisadora estrangeira” em sala? Quando digo estrangeira é no sentido de alguém estranho, “uma figura tangível quando se trata de delinear algo do encontro com a alteridade” (SIMONI; RICKES, 2012, p.179), alguém desconhecido até esse momento. Nesse “encontro interrogante que desenha uma zona fronteiriça de experiência, na qual coexiste a impossibilidade de definir o outro e a convocação a produzir algum registro para que algum enlace, alguma apropriação se estabeleça” (SIMONI; RICKES, 2012, p.179).

Por essa pergunta, outra se desdobra: como um corpo docente afeta outro corpo discente e vice-versa? Estas questões podem ser retomadas de outra maneira: o que é afetar e ser afetado? Deleuze, em sua leitura da obra de outro filósofo Espinosa (2002), define o corpo, concomitantemente, por duas formas distintas: na primeira, um corpo é uma infinidade de partículas que se encontram em relação de movimento e repouso, de lentidões e velocidades, e, na segunda, um corpo é constituído pelos afetos de que é capaz. Daí decorre o poder singular de afetar e ser afetado de cada corpo.

A vida é concebida não como um desenvolvimento de um modelo, mas com uma relação múltipla entre velocidades distintas, entre redução e aceleração de partículas. “Uma composição de velocidades e de lentidões num plano de imanência” (DELEUZE, 2002, p.128), como na música e sua relação com as partículas sonoras.

Composição... Lembro-me de uma cena em que uma professora me mostrou um vídeo, gravado em seu celular, em que acontecia uma atividade proposta pela dupla de professores de Português e Ciências ao som de uma música sugerida pelos estudantes, quando algo insólito aconteceu: um dos estudantes começou a dançar com outra estudante de educação especial, que expressou uma alegria transbordante e, por contágio, fez outros estudantes dançarem e as professoras também.

Composições de velocidades e lentidões, como na música e nas composições de modos de existir, de viver. Assim, “é pela velocidade e lentidão que a gente desliza por entre, se introduz no meio, abraça-se ou se impõe em ritmos” (DELEUZE, 2002, p. 128) no *Occursus*, uma palavra latina empregada por Espinosa, que literalmente significa Encontro.

Com Espinosa, podemos pensar uma aula como encontro, como composições de velocidades e lentidões, como produção de modos de existir e de viver.

Novo trimestre, nova dupla de professores, agora das disciplinas de História e Inglês. Eles assumiram a aula em sincronia, com uma fina sintonia. A professora de Inglês estimulava os estudantes a falar e a experimentar a língua estrangeira sem escrever no quadro as palavras pronunciadas e sem tradução no primeiro momento da aula, pois, segundo ela, essa metodologia tem o objetivo de aguçar a audição e estimular nos estudantes o falar em inglês. O professor de História discordou no início, mas depois concordou com a metodologia da professora. Os estudantes gaguejavam, riam, repetiam as palavras e se mostravam bem animados. Uma estudante muito resistente, que a cada palavra retrucava que não sabia falar inglês, ia relaxando e, no final da aula, já estava mais à vontade em exercitar sua pronúncia.

A temática da aula: “Where are you from? I’m from... Languages and countries”, isto é, “De onde você é? Eu sou do... Países e línguas”. Com bandeiras de vários países nas mãos, os estudantes se alternavam no diálogo. O professor de História apresentava os países no mapa

mundi e os estudantes em grupo associavam o país, a língua e as bandeiras, fazendo o percurso das “Grandes Navegações”.

Entre diálogos, debates, brincadeiras e risos na sala, um estudante chegou muito atrasado. No início pensei que estava sob o efeito de remédio, mas não, ele estava embriagado. Ficou quieto, abriu, anotou o que estava no quadro em seu caderno. Vejo o que escrevera, porém a letra estava indecifrável. O professor de História gentilmente ofereceu um café. Os colegas se entreolharam, mas ninguém comentou.

No final da aula, os professores planejaram a próxima aula e avaliaram: *“vamos focar mais no estudante que está disperso, provocá-lo a falar mais na aula”*, diz o professor de História. Discutiram e planejaram diferentes formas de trabalho em dupla, articulações e invenções entre as matérias de História e Inglês. Conversas, reflexões e proposições sobre propostas específicas para cada nível de dificuldade dos estudantes.

Na aula seguinte, uma estudante se mostrou familiarizada com o inglês e entrou na sala toda animada, cumprimentando todos com “Good morning! Bom dia!”.

A dupla de professores de História e Inglês com a dupla de estudantes de inglês do PIBID⁹ trouxeram uma música, figuras históricas e navio negreiro para abordar o tema da liberdade, da dança, dos ritos e canto africanos. A proposta foi colocar as figuras em ordem ao som da música de Bob Marley, “Redemption Ship”, que trata da redenção dos escravos e da liberdade da escravidão mental, base para o posterior debate, e marcar as palavras já conhecidas na letra da música.

Nessa composição de corpos, o que uma aula pode produzir?

Afeto, transições de estados intensivos. Encontros e relações: entre os estudantes, entre os professores, entre estudantes e professores, entre professores e pesquisadora, entre estudantes e pesquisadora. Afecções no contato dos corpos, em processo de afetar e ser afetado, no qual

⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFES/ES, no qual os estudantes de letras em inglês atuam junto à professora de Inglês na Escola Admardo, dessa maneira eles contribuem para o próprio processo formativo em Licenciatura em Inglês.

os corpos variaram continuamente. Afecções de alegria atravessaram a aula, expressadas em cada corpo estudantil por meio de risos e brincadeiras, não temendo mais o erro de falar uma língua estrangeira e nem mesmo cantar a música em inglês.

Arrisco a pensar que, de acordo com Deleuze (2005), o que uma aula pode produzir dependerá do encontro a ser feito nessas relações: se ocorrer um bom encontro, a potência de agir e de pensar será aumentada, caso contrário, a potência de agir e pensar será diminuída, logo um mau encontro. As afecções são também denominadas por paixões, quando não se conhecem as causas de nossos afetos nos encontros. Nós poderemos ser afetados por paixões alegres ou paixões tristes. A aula produziu um “bom encontro”, pois todos foram afetados pela alegria, na qual a “potência de agir é ampliada e favorecida” (DELEUZE, 2002, p.34). Uma “aula bom encontro” produz fissuras nos modos de vidas muitas vezes endurecidos pelos modos de produção de subjetividade capitalística que se sustenta por paixões tristes, isto é, que insistem em diminuir a potência de agir.

Entre afecções alegres e tristes, afetos de alegria e tristeza, ora a potência de agir aumenta ora ela diminui, de acordo com os encontros produzidos. É importante notar que, segundo o pensamento espinosano Deleuze (2005), é somente por meio de paixões alegres que é possível produzir afetos ativos ou ações, ou seja, é por meio delas que se constituem seres ativos, os quais se definem pela posse da força de existir, da alegria ativa, da plena posse da potência de vida, da liberdade, “onde não há paixões, onde a potência de agir é conquistada em vez de passar por todas as variações contínuas, assim [...] saímos do domínio das paixões para entrar no domínio das ações” (DELEUZE, 2005, p.16).

Com essa perspectiva, é necessário produzir “aulas bons encontros”, na aposta de que os estudantes-professores se tornem cada vez mais ativos, logo, possam criar modos de vida constituídos por uma alegria ativa, produzindo deslocamentos no que diminui a potência de agir e pensar.

Havia um empenho nos profissionais envolvidos na aula, pois, além do planejamento das aulas, eles se reuniam após o encerramento das mesmas para avaliar o modo como cada estudante havia interagido em sala, buscando desenvolver estratégias de trabalho específicas para as dificuldades apresentadas pelos estudantes e para compartilhar o que cada um de nós havia sentido do processo de ensino e aprendizagem com a turma. Havia o empenho em construir um modo de estar em sala que convoca a participação e afirma a produção de conhecimento e de uma vida ativa.

Importante ressaltar que as aulas com a turma NISPI, como encontros e composições, prosseguiram em meio a paixões alegres e tristes, com aumento ou diminuição da potência.

Retorno das aulas. Os professores chamaram para a parte externa da sala de aula. Em círculo, o professor de História pediu para contar o que fizemos nas férias. Uma estudante disse que foi visitar os parentes e o namorado em Minas Gerais, a outra que ajudou o esposo a pintar a casa para alugar, duas disseram que fizeram tarefas domésticas e rotineiras. A professora de Inglês foi a Minas Gerais rever o filho. Quanto a mim, fiquei em casa com uma gripe danada. Já o professor de História participou de rodas de samba, visitou amigos, dormiu, descansou.

Os estudantes ainda se encontravam em ritmo de férias. Os professores de História e Inglês começaram uma revisão dos assuntos trabalhados anteriormente. Os estudantes tentaram e chutaram as respostas para as questões provocadas pelos professores, mas quase nenhum acerto às perguntas feitas. Os professores insistiram e pediram para eles pegarem os cadernos e tentarem lembrar. Folhearam os cadernos e nada de lembrar. E, para piorar a situação dos estudantes, a professora de Inglês fez uma pergunta derradeira: *“Vocês pesquisaram sobre a morte do Bob Marley?”* Cri..., cri..., cri..., um longo silêncio, que pareceu não ter fim. Alguém bateu a porta: *–“Surpresa!”* Era o professor de Artes e a professora de Educação Física. Entravam na sala e fizeram um convite para uma aula externa de retorno às aulas. Os professores responderam que pensariam sobre o convite. As expressões em suas faces foram de desapontamento.

Na hora do intervalo conversamos, trocamos algumas ideias com os estudantes da outra turma. No retorno a aula, os professores indagaram aos estudantes sobre a participação na aula externa. Constrangidos pelo ocorrido, os estudantes sugeriram que a decisão fosse tomada pelos professores, que recusaram o pedido e solicitaram uma resposta. Enfim, os estudantes decidiram aceitar o convite dos professores da outra turma.

A professora de Educação Física propôs jogar queimada. Alguns estudantes recusaram, mas aceitaram por insistência da professora. Foram divididos em dois grupos, grupo da professora A e professor F. Grupo A ganhou no par/ímpar para começar o jogo. O objetivo era queimar o jogador adversário; os jogadores supostamente mais fracos eram mirados, mas, que engano, eles eram muito fortes, seguravam a bola e arremessavam novamente ao grupo adversário. Na

primeira partida, o grupo A ganhou; na segunda, o Grupo F venceu. Estávamos exaustos, mas o desafio foi posto: “*Bora! Desempatar esse jogo!*” E, em decisão unânime, começamos a partida derradeira e o Grupo F foi o campeão.

Professores, estudantes, pesquisadora, todos suados, rindo. Algo “inusitado” ocorreu, um estudante, que se demora com as atividades em sala de aula se destacou, se mostrou muito ágil e esperto. Muito interessante esse movimento dele. Não parecia o mesmo estudante que havia levado uma “bronca” porque havia deixado o caderno em casa e parte do material escolar em sala de aula. Incrível ver essa energia, a intensidade daqueles estudantes e professores. Intensidades de vida expressas em uma brincadeira de queimada.

Em meio à escrita desta, questões me convocaram, relacionadas à produção de conhecimento dos professores, à frustração de planejamento das aulas, à provocação da decisão coletiva com os estudantes e à reinvenção de uma aula.

Escrever sobre essa manhã reaviva seus suores e suas hesitações. Dois modos de estar que ora se apresentam nitidamente ora se misturam. Há um funcionamento previsto para a sala de aula, para a escola, para os períodos letivos e mesmo para as férias. Um plano de transcendência que opera reificando formas e desenvolvimentos, sujeitos e funções. É nele que nos encontramos quando utilizamos o recurso da memória, do que foi dito, do que foi dado nas aulas. Tal plano, cujas características organizacionais e desenvolvimentistas conduzem tanto formas como sujeitos de maneira implícita, e que também “dispõe, de fato, de uma dimensão a mais, implicando sempre uma dimensão suplementar às dimensões daquilo que é dado, [...] que deve apenas ser adivinhado, induzido, a partir do que ele oferece” (DELEUZE, 2002, p. 133).

Implícita ou mesmo explicitamente, esse plano embasa a regularidade do funcionamento das escolas (não somente elas) na produção de um modo naturalizado de pensamento, no qual os professores atuaram, mas que, rapidamente, foi modificado no momento em que convocaram os estudantes a se pronunciar e não decidiram em nome deles.

É pertinente destacar que, para Deleuze (2002), os corpos e as almas não são substâncias e nem sujeitos, mas modos, maneiras de viver. Eles não definem algo por sua forma, nem por

órgãos ou funções, nem como substâncias ou como sujeito. A constituição do indivíduo não é separável de suas relações com o mundo, “a velocidade ou lentidão dos metabolismos, das percepções, ações e reações entrelaçam-se para constituir tal indivíduo no mundo” (DELEUZE, 2002, p.130). Desse modo, o indivíduo seleciona no mundo ou na natureza aquilo que afeta ou é afetado por ela, o que move ou é movido no encontro.

A presença da transcendência e suas formas são inegáveis. Todavia, também pude presenciar a composição de um plano de imanência. Afetei-me com músicas e silêncios, “relações de velocidades entre partículas ínfimas de uma matéria não formada. Não há mais sujeito, mas apenas estados afetivos individuante da força anônima” (DELEUZE, 2002, p. 133), ou seja, força de existir, poder de afetar e ser afetado, principalmente naquele estudante que tem atitudes morosas em sala de aula se expressando de modo muito ágil e perspicaz no jogo, com um ritmo cinético e dinâmico no corpo.

Uma das perspectivas fundamentais da obra *Ética de Espinosa* é: “O que pode um corpo? De que é capaz, o que podes? [...] não sabemos jamais como se organiza um corpo e como estão envolvidos os modos de existência de alguém” (DELEUZE, 2005, p.38), a não ser pelas afecções que os corpos exteriores produzem sobre o nosso. Desse modo, a forma global, a forma específica, as funções orgânicas decorrerão das relações de velocidades e lentidões ocorridas no encontro e também “não sabeis do que sois capazes, no bom como no mau, não sabeis antecipadamente o que pode um corpo ou uma alma num encontro, num agenciamento, numa combinação” (DELEUZE, 2002, p. 131), tal como na expressão dos estudantes aparentemente “fracos”. Porém, eles seguravam firmemente a bola e arremessavam com muita força em direção ao grupo adversário, indivíduos cujas relações de velocidades e lentidões não param de variar de modo sucessivo e simultâneo.

Corpos docentes, discentes e pesquisadora compuseram em meio a ritmos de velocidades e lentidões de cada corpo um plano de imanência, isto é, um plano “sempre variável e que não cessa de ser remanejado, composto, recomposto pelos indivíduos e pelas coletividades” (DELEUZE, 2002, p.133).

No momento em que os professores interrompem a aula planejada e variam o próprio poder de afecção, acontece, em ato, uma educação processual, imanente. A ativação de planos de imanências, diferentemente de planos de transcendências, atuam na produção de corpos ativos, alegres, “uma pequena alegria que nos precipita num mundo de ideias concretas que barram os afetos tristes e lutam com eles” (DELEUZE, 2005, p. 19), e também corpos afirmativos – Ético, ou seja, no que a vida pode. “Essa diferença e a dos modos de existências imanentes,

envolvidos naquilo que sentimos, fazemos, pensamos” (DELEUZE, [ca 1968], p. 186).

Os planos de transcendência e imanência, segundo DELEUZE (2002), se misturam, permeando modos de existência. Em certos momentos nós transitamos de um para o outro, sem sentir. As cores são imagens, representações do primeiro plano que ocorrem por meio de organizações, aperfeiçoamentos de formas. Enquanto a música, os silêncios, os sons pertencem ao segundo plano.

Para Espinosa, de acordo com Deleuze (2002), romper com o modo de pensamento moralista é fazer análise do plano transcendente ou representativo. Infelizmente, esse modo de pensar se institui dominante e fabrica, interruptamente, indivíduos aprisionados ao que se deve obedecer, por meio de relações de poder, que não está fora de nós ou que vem de cima, “o poder vai tão longe que, penetra tão profundamente, é veiculado por uma rede capilar tão cerrada, que você pergunta onde ele não existiria” (FOUCALUT apud POL-DROIT, 2006, p. 95).

É esse sentido que o pensamento de Espinosa, em sua obra principal *Ética*, visa desenvolver reflexões, concepções e crítica à visão do pensamento moral, representativo. Em suma, a proposta de Espinosa, segundo Deleuze (2002), consiste em apostar na capacidade de selecionar os encontros produzidos e ultrapassar as próprias condições da experiência condicionada pelo poder e pelo campo social. E, dessa maneira, deixar a servidão e produzir bons encontros, afirmando a própria potência e nos tornarmos livres, “homens livres de um modelo de acumulação e consumo de energia mortificada e de produção de relações de troca ou transmissão abstrata, que separa os homens de suas próprias capacidades de agir e pensar” (FUGANTI, acesso em 16 jan. 2016).

Nessa perspectiva, as proposições espinosanas envolvem uma tríplice “denúncia: da ‘consciência’, dos ‘valores’ e das ‘paixões tristes’” (DELEUZE, 2002, p. 23), com o intuito de afirmar a *Ética* como um pensamento original, “uma tipologia dos modos de existência imanentes, bem como substitui a moral, que relaciona sempre a existência a valores transcendentais. A moral é o julgamento de Deus, o sistema de julgamento, mas a *Ética* desarticula o sistema de julgamento” (DELEUZE, 2002, p. 29).

A *Ética* constitui-se de uma forma muito simples, na qual o filósofo “nunca se pergunta o que nós devemos, ele se pergunta todo o tempo do que somos capazes, o que é que está em nossa potência, a *Ética* é um problema de potência, e jamais um problema de dever” (DELEUZE, 2005, p. 16). Portanto, os bons encontros, os maus encontros compõem a *Ética*, isto é, no que a vida pode. Ao contrário da moral, que estabelece o que se deve ser.

Os modos de existência se constituem circundados em pensamentos Morais e Éticos. O primeiro nega a vida, aprisiona-a ao plano transcendente; o segundo afirma a potência de vida e liberta-a ao plano imanente. Muito forte e presente uma afirmação de vida, apostas éticas que pude vivenciar com a turma do NISPI durante o tempo em que lá permaneci, como aquele copo de café oferecido ao invés de fazer um julgamento que impedisse a permanência do estudante.

2.2- Temas transversais e os Seminários na Escola Admardo

Além dos temas trabalhados em sala de aula e nas aulas de campo, a escola promove um encontro entre todas as turmas e todos os docentes nos respectivos turnos, transversalizando os conteúdos das disciplinas e sendo trabalhado por todos os professores em todas as turmas por meio de seminários.

No ano de 2015 foram realizados três seminários, os quais foram definidos no início do ano letivo na formação continuada, bem como o estudo, as problematizações e as avaliações dos temas antes e depois dos mesmos ocorrerem. A seguir irei narrando os seminários e algumas questões conceituais relevantes para nossa análise.

Cheguei à escola da rede municipal Aristóbulo Barbosa Leão – ABL. Todos os estudantes já estavam lanchando antes de o seminário começar. O auditório da escola estava organizado com o tema do seminário Diversidade Sexual. Havia guarda-chuvas com as cores do arco-íris e vários cartazes dos estudantes nas paredes retratando os debates provocados pelos professores em sala de aula; muitas expressões de respeito, de apoio à luta, mas também muitos cartazes com a presença de preconceitos e moralismos.

As estudantes do 1º segmento, da sala de aula do Bairro Santa Marta, com muita empolgação cantaram a música “Toda forma de amor”, de Lulu Santos. Todas estavam muito elegantes no palco e logo abaixo os professores seguravam um “banner” com a letra da música, de modo que elas não a esquecessem. Logo em seguida entrou a turma do NISPI com cartazes apresentando a questão religiosa quanto ao acolhimento pela igreja de um membro gay; os cartazes diziam que eles aceitariam, porém ele precisaria mudar.

A roda de conversa começou com o professor/coordenador do vespertino da escola e com a apresentação do convidado psicólogo pesquisador da educação da UFES, um estudioso da diversidade sexual. O professor/coordenador fez questão de dizer, repetidas vezes, que ali não havia especialista no assunto, e eles queriam dialogar sobre a temática. Em seguida, o convidado iniciou a conversa falando das suas impressões sobre a organização do evento e abriu para os estudantes perguntarem.

Uma estudante do NISPI disse que respeita, porém não aceita que os gays usem símbolo religioso para afirmar a luta deles. Os professores de História e Matemática problematizaram o vídeo da Marcha LGBTTTI¹⁰ em sala de aula, na qual mostraram uma transexual crucificada. Tal imagem foi mostrada no telão do seminário. Outro estudante se apresentou e citou um versículo da Bíblia, ratificando que o permitido por Deus é o casal formado por um homem e uma mulher.

Os convidados argumentaram com princípios teológicos, já que os estudantes se embasavam na Bíblia. O convidado complementou sobre a tradução de qualquer livro e do perigo de acreditar fielmente, sem indagar esses escritos, pois poderia ser tendencioso por quem o traduz. Ele também ressaltou sobre o jogo de poder de um livro considerado sagrado por muitos indivíduos.

O pedagogo, evangélico, retomou a questão com embasamento bíblico e biológico, trazendo o argumento com relação à procriação humana. O debate ficou aquecido. A professora de inglês ficou irritada com a fala do pedagogo e apontou a questão do abandono de crianças pelos casais heterossexuais.

O filho de uma estudante chilena apoiou o que o pedagogo acabara de dizer. Ele falou muita coisa, mas não foi possível compreender muito bem sua linguagem. Comentei com o professor de Artes que estava ao meu lado e ele disse: *“Tomara que os estudantes também não estejam entendendo o que ele está falando”*.

A plateia estava atenta, embora alguns estudantes estivessem de risinhos. E, entre defesas e acusações, uma estudante pegou o microfone e falou do cuidado e do carinho que ela tem pelo neto que é gay. Ela relatou a tristeza desse jovem que ficava trancado no quarto por vergonha da família em não aceitá-lo. Ela terminou dizendo: *“Hoje meu neto está feliz, pois a família dele o apoia”*.

¹⁰ Sigla do movimento de luta por direitos a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, transgênero e Intersexo (LGBTTTI).

O professor de Artes replicou a fala do pedagogo e do filho da estudante chilena e desabafou contando sobre o seu relacionamento com uma pessoa há seis anos. Disse que é preciso sentir como as pessoas homoafetivas se sentem, e que *“não está dentro desse padrão homem e mulher, não é uma questão de escolha, é uma questão de afeição, de sentimento”*.

Eu deixei aquele espaço, e na recepção conversei um pouco com alguns membros da escola que disseram ter gostado muito do seminário. Contudo, fiquei com uma sensação de que o debate ficou na polêmica, pois as pessoas não queriam ouvir o que o outro contrapunha. Faltou diálogo. A caminho da universidade, questionamentos saltavam: Qual é o problema na existência de outras formas de amar? Como provocar rupturas nesses modos de julgar?

O pensamento moral ignora as causas, recolhendo apenas efeitos da consciência, a qual é o lugar da ilusão para Espinosa, segundo Deleuze (2002). Dessa maneira, o filósofo em sua primeira denúncia propõe a desvalorização da consciência em privilégio do pensamento ético. Visto que o pensamento moral julga a singularidade e a diferença nos encontros entre corpos, e não busca conhecer as causas.

No Seminário LGBTTTI houve alguns discursos contraditórios, nos quais os valores transcendentais que julgam a vida se revelaram, ou melhor, julgamentos sobre a sexualidade alheia, cujos efeitos conscientes desconhecem as causas do amor.

Espinosa, de acordo com DELEUZE (2002), propôs com a Ética uma desarticulação ao sistema de julgamento, um desinvestimento da Moral. Ele, em sua segunda denúncia, refutou os valores Bem e Mal, substituindo-os pelos modos existentes – Bom e Mau, os quais se diferem qualitativamente. Bem e Mal são valores que iludem e se confundem com a ilusão da consciência. “A lei moral é um dever, a obediência é o seu único efeito e a sua única finalidade” (DELEUZE, 2002, p. 31), por isso a nocividade, a dramaticidade da teologia não é somente duvidosa, incerta e lucrativa, por meio da qual advém a inspiração controversa entre a lei do tirano, que impede o conhecimento e a lei de Abraão ou Cristo, quando propicia o conhecimento e o reestabelece como legítimo “de verdades eternas da Natureza e o das leis morais de uma instituição, mesmo que seja apenas por seus efeitos” (DELEUZE, 2002, p. 30).

Desse modo, a hipótese de um Deus moral, transcendente e criador, segundo Deleuze (2002),

surge por meio da teologia, a qual acredita que as informações das escrituras são a sustentação para o conhecimento, porém este necessita ser expandido, adaptado e retratado para uma finalidade. Por conseguinte, “a lei, moral ou social, não nos traz conhecimento algum, não dá nada a conhecer” (DELEUZE, 2002, p. 30). E, seguindo preceitos morais, algumas falas no seminário apoiaram-se em suas próprias argumentações, não se questionando no que disseram, excluindo uma vida por não seguir uma forma de amar universal.

E, assim, atravessado por paixões tristes, o professor de Artes contra-argumentou esse discurso moralista, dizendo que é preciso colocar-se na posição de como as pessoas homoafetivas se sentem, visto que não se encontram dentro desse segmento heteronormativo, “*não é uma questão de escolha, é uma questão de afeição, de sentimento*”. E, do mesmo modo, a professora de Inglês também contestou ao apresentar outra questão preponderante em nossa sociedade. Paixões semelhantes passaram pela estudante, no momento em que também refutou os discursos moralistas, trazendo o relato da tristeza de ver o neto que ficava trancado no quarto por vergonha da família em não aceitá-lo.

Sem dúvida, o debate foi permeado por paixões tristes. Mas ressoou a avaliação do coletivo da escola: o seminário foi produtivo. Produtivo exatamente por não ser apaziguador e uniforme. Nesse sentido, a não existência de um discurso único foi trazida e problematizada pela escola.

Assim, o seminário LGBTTTI tornou oportuna essa conversa não especialista entre estudantes, professores, convidado e pesquisadores dentro de um aprendizado ético e político. Ético porque o seminário ganhou uma dimensão processual de movimento produzida por um coletivo, ou seja, a produção de um plano imanente, no qual intenta provocar pequenas rachaduras em um pensamento social moralista que deprecia a vida. E político porque propôs discutir uma luta pela força de existir, que envolve a afirmação da vida em sua diversidade sexual.

A seguir, cenas do Seminário “Direitos da Mulher”, cuja proposta da escola, de modo semelhante ao seminário anterior, consistiu na produção de vidas livres e ativas. Nelas, modos de existência de mulheres guerreiras que lutam por uma afirmação das vidas femininas em meio a um campo social, cujo pensamento dominante desqualifica o feminino. Então, contarei como essas mulheres, que “fazem do pior dos males um combustível de criação” (informação

verbal)¹¹ dos encontros que não convém e dos que convém com a própria natureza.

Trânsito pesado. Cheguei atrasada ao local do evento em que aconteceu o Seminário “Direitos da Mulher”. Muitos cartazes produzidos pelos estudantes. A apresentação dos estudantes da turma da Inclusão Produtiva e NISPI já havia ocorrido. Acomodei-me e logo entrou um estudante cantando um rap sobre a mulher. Três estudantes leram uma poesia produzida por elas.

Em seguida, uma estudante do 1º segmento, da sala de aula de Santa Martha, pegou o microfone e começou a narrar sua infância difícil e dura no sertão. A mãe a obrigava a trabalhar nos afazeres de casa, a lavar roupa. Se ela não fizesse o serviço bem feito, a mãe batia, brigava, falava e mandava fazer novamente. E com voz firme e arretada disse: *“Eu não fico aqui não, eu vou-me embora daqui”*. Todos aplaudiram aquela mulher de uma força, intensidade, garra e, além disso, encantadora. Ela seguiu contando sua história: fugiu, casou, teve cinco filhos e cuidou de todos... Muitos aplausos.

Enquanto ela contava sua história, outra estudante chorava ao meu lado. Intrigada, perguntei o motivo do choro e ela contou que também passou por situação semelhante na infância.

A pedagoga começou a falar sobre os direitos das mulheres. Todos aplaudiram. Três estudantes apresentaram o seminário, uma delas contou que teve seus direitos violados e sofreu com o marido, mas não sabia que isso era violência doméstica e disse: *“Só não apanhei dele, o resto sofri todos”*.

Uma convidada, ex-senadora, falou sobre o direito das mulheres, sobre a Lei Maria da Penha e a Rede de proteção da mulher. Contudo, a fala da pedagoga provocou e problematizou muito mais em relação ao tema do seminário. A fala da ex-senadora apenas corroborou o que a pedagoga havia explanado, e recebeu muito mais aplausos do que a ex-senadora. Acredito que seja porque a escola já havia problematizado junto aos estudantes de forma afirmativa os direitos das mulheres.

Durante o seminário, cartilhas trazidas pela ex-senadora sobre a Lei Maria da Penha e a Rede

¹¹ FUGANTI, L. Criação de si como uma obra de arte. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8jMcywa-HUE>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

de proteção da mulher foram distribuídas.

No final do seminário, uma das estudantes, com voz firme e vigor, revelou que foi violentada na adolescência. Não sei se isso estava programado para o seminário, mas os colegas aplaudiram a força e a coragem daquela menina-mulher.

O trio de estudantes agradeceu a participação de todos e, aos poucos, todos seguiram para o ônibus escolar.

Perplexidades me atravessaram ao sair do Seminário dos Direitos da Mulher ao sentir a força dessas mulheres estudantes, da vida dura no sertão, ao choro de uma delas ao meu lado, das palavras de ensino da pedagoga e da ex-senadora pela garantia do direito da mulher, da Lei Maria da Penha e da Rede de proteção da mulher, até a jovem estudante que foi estuprada na adolescência. Modos de existência ativos expressos por essas mulheres.

Mulheres livres, segundo Deleuze (2002), nessa leitura de Espinosa definem-se como aquelas que se incitam a organizar os encontros, que se conectam ao que convêm às próprias naturezas, por comporem a sua relação com relações adequadas e, dessa forma, aumentar a própria potência, visto que a mulher boa¹² ou livre ou razoável ou forte se expressa com dinamismo, com potência e pela composição das potências.

De modo oposto, Deleuze (2002) diz que o homem mau ou escravo ou fraco ou insensato é aquele que vive ao acaso dos encontros, que vive da imprevisibilidade das relações, assumindo os efeitos quando estes se mostram em seu benefício, caso contrário, choram e apontam um culpado, revelando a própria impotência. Muitas dessas impotências e culpas, em diversos lares brasileiros, acontecem por meio da violência contra a mulher. Discursos diários são noticiados pela mídia de mulheres que são agredidas e denunciam homens violentos. De modo semelhante, a estudante também anunciou as violências domésticas sofridas: “*Só não apanhei, do resto sofri todos*”. Por essa expressão, suponho que a estudante fez referência à violência psicológica e moral quando o esposo a humilhava e a chantageava; violência patrimonial, quando ele controlava o dinheiro dela; violência sexual, quando a obrigava a

¹² Faço um trocadilho teórico para também afirmar o Direito da Mulher, desse modo substituo “homem bom”, ao qual o filósofo se refere por “mulher boa”.

fazer sexo, e ela escapou apenas da violência física. Todavia, essa mulher forte se expressou de modo assertivo quanto ao conhecimento adquirido em sala de aula, e também ao publicizar a própria experiência no Seminário dos Direitos da Mulher.

A terceira e última denúncia de Espinosa, segundo Deleuze (2002), consiste na desvalorização de todas as “paixões tristes” em proveito da alegria, dessa maneira, ele delatou o homem mau, cujo personagem se revela no escravo, no tirano e no padre. Eles formam o conjunto do trio moralista, os quais exploram as paixões tristes para permanecerem no poder. Homens que se entristecem tanto para rir quanto para chorar a condição humana. “A Ética traça o retrato do homem do ressentimento, para quem qualquer tipo de felicidade é uma ofensa, e faz da miséria ou da impotência sua única paixão” (DELEUZE, 2002, p. 32).

E, assim, as provocações de Espinosa, em conformidade com Deleuze (2002), difundem o que nos distancia de nossa potência. Os valores transcendentais que seguem na contramão da vida e, principalmente, o trio moralista. Assim, nossas estudantes mulheres de maneira semelhante também delataram o trio moralista composto pelo marido, pelo estuprador e pela mãe. É importante notar que a mãe, na ocasião contada pela estudante, expressou o produto de um pensamento moral machista, o qual se liga às condições e às superstições da consciência humana e, sob tal ponto de vista, a mãe impôs um lugar da menina nos afazeres domésticos por meio de uma relação de poder naturalizada nesse pensamento para a própria filha.

O pensamento moral, portanto, se edifica na tristeza e no medo, na diminuição de potência, na sombra: simulam que a tristeza é uma promessa de alegria. Os homens maus que constituem o trio moralista “não param de emitir e impor signos de tristeza, que apresentam como ideais e alegrias às almas que eles mesmos tornaram enfermos”. (DELEUZE, 2011b, p. 185).

Os jogos políticos problematizados por meio dos seminários LGBTTTI e os Direitos da Mulher não tratam somente de garantias de direitos, mas também de diversas lutas contra a produção de um campo social dominante composto de modos de existências moralistas. Diante disso, a educação tem um papel fundamental nesse jogo político que se configura entre o pensamento Moral e Ético. Negar a vida ou afirmá-la? Logo, o que pode a educação? O que pode uma escola?

Estas são perguntas cujas respostas precisam ser criadas, produzidas por um coletivo.

Desse modo, como resposta produzida em meio às análises que atravessaram os anteriores seminários, pela primeira vez com os três turnos da escola juntos, foi criado o seminário “*Direito das Negras e dos Negos*”, como aposta em uma ética que não se coloca em relação a

uma moral, mas sim em relação ao que pode uma vida em seus modos de existir, afetando e sendo afetada. Em meio a produções de arte, uma produção coletiva de um devir negro.

O processo acionado pela Escola Admardo por meio do referido seminário sinalizou fissurar com a questão de uma identidade negra ainda que haja em seu PPP esta palavra: “Construir uma identidade negra, a qual ‘consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: Sou negro’” (MUNANGA apud PPP, 2014), porque os afetos e afecções provocados em cada corpo discente, docente e pesquisadores foram singulares. Assim, faço uma leitura dessa experiência ética vivida pela passagem de um devir negro, a qual possibilitou pequenas rachaduras no pensamento identitário de um reconhecimento de uma negritude e afirmou o que tem de potente na etnia negra, o que se pode criar e produzir de um viver.

O devir negro é um processo singular, que é contrário a uma identidade, digo isso porque a “identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 80), pois o que “interessa a produção da subjetividade capitalística não é o processo de singularização, mas justamente esse resultado do processo: sua circunscrição a modos de identificação dessa subjetividade dominante” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 80).

Na tentativa de escapar a essa circunscrição é que o seminário de um modo original e distinto dos anteriores foi elaborado. E desse modo ter como objetivo afirmar as estéticas e as linguagens singulares de origem africana e a história de um povo africano que veio para o Brasil. As estudantes do primeiro segmento começaram o seminário com poesias, cantos, declamações de uma luta. Vestidas com saias, turbantes e vestidos que expressaram a força em cada uma delas, a potência de uma negritude. Aliás, quase todos os integrantes da escola estavam vestidos a caráter com a temática do seminário. Este primeiro momento se encerrou com o vídeo da música símbolo das etnias africanas cantada em várias línguas: “Nkosi Sikelel’i Áfrika”, cuja letra da música aborda a luta contra o racismo, fala de liberdade, sem guerras e sem sofrimento ao povo africano.

No momento seguinte, cada integrante da escola seguiu para a oficina na qual estava inscrito. Havia oficina de “Beleza da negritude; Indumentárias africanas; Ressignificação do ‘Navio

negreiro’; Diáspora Africana, Pintura em Moldes; Confecção das bonecas Abayomis¹³; Dança Afro; Parangolés - dança com tecidos; Saúde e políticas públicas para a população negra; Máscaras Africanas”. O objetivo das oficinas era experimentar momentos, modos, problematizações produzidas. Baseado nisso, a equipe da Psicologia Institucional pensou na proposta da oficina de Parangolés, inspirada na obra do artista Hélio Oiticica, o qual rompeu com um público espectador para torná-lo um participante da atividade inventiva, dando a visão e a sensação de que o corpo e uma obra de arte podem compor-se em um movimento de liberdade e um experimento criador.

E assim, à oficina de Parangolés, os estudantes chegaram aos poucos e se sentaram nas cadeiras. Alguns deles quietos, outros cochichando. Eles esperavam a equipe finalizar os últimos detalhes para iniciá-la. Os estudantes pareciam apreensivos, desconfiados, mas ao mesmo tempo curiosos em saber do que se tratava tal oficina, pois os incensos estavam acesos e levavam o cheiro para os corredores da escola. Um estudante comentou que veio para aquela oficina pelo cheiro e também pelo colorido das fitas que estavam penduradas na porta.

Entre músicas e tecidos propomos várias formas de dançar, livremente ou diante da própria sombra, em meio a uma travessura com a própria imagem refletida. Alguns estudantes, no entanto, se recusavam, diziam estar envergonhados. Jovens e adultos cujos corpos eram rígidos, constituídos pelas durezas de encontros com a vida, aos poucos se soltavam, em um encantamento produzido do encontro com a dança, com os ritmos. Tecidos girando para cá, tecidos girando para lá, aos poucos, cada um foi criando um próprio modo, um estilo de dançar.

Outro estudante empolgado pediu para colocar um “forrozinho”, mas infelizmente não tínhamos a música pedida em nosso repertório musical. No meio da oficina chegou mais uma estudante da educação especial. Em sua expressão, o encanto de ver aqueles tecidos coloridos e seus movimentos. Ela pegou um tecido e ficou com ele nas mãos. Passado um tempo, também ela se envolveu no encontro e, de maneira sutil e leve, rendeu-se à dança, sem deixar o olhar escapar daqueles tecidos em movimento, ou melhor, as danças dos colegas.

¹³Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre África e Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e com eles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘Encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 10 maio 2016.

Chegou o momento de encerrar a oficina, pois a apresentação de cada oficina começaria em poucos minutos na quadra da escola. Um tanto de surpresa me tomou ao ver e sentir aqueles estudantes, professoras, equipe gestora e pesquisadores, envolvidos em um ritmo em devir, de afecções, de afetos de um devir-negro, ou seja, atravessados por intensidades, por limiares, por zonas de passagens que produzem “diferenças de natureza ou transmutações das diferenças como de um continuum de intensidade” (FUGANTI, 2012, p. 75) nos próprios corpos.

As apresentações foram impressionantes, os estudantes se sentindo pujantes com aquelas maquiagens, aqueles turbantes, aquelas tranças, aquelas bijuterias, aqueles artesanatos produzidos por cada um. A dança africana foi apresentada pelo professor de Artes juntamente com estudantes e outra pesquisadora de Terapia Ocupacional, da UFES. As bonecas Abayomis foram feitas por estudantes que mostravam com um sorriso largo a criação da própria arte e uma tradição africana, cuja intenção é acalantar a quem se presenteia. A oficina de Parangolés seguiu seu modo inventivo de estilos, foi um mar de cores em meio aos estudantes e professores.

As apresentações das oficinas se encerram ao ritmo da bateria da escola de samba, em que todos os ritmos e movimentos se misturavam e bailavam ao som dos tambores que ressoavam o ritmo cardíaco de cada um: “Tum! Tum, Tum!”. Esse som contagiante junto a esse “seminário-acontecimento”, isto é, esse momento encantador fez uma estudante da educação especial que não sorri esboçar um sorriso em meio aos corpos artísticos bailarinos.

Suados, cansados e alegres, nós seguimos para o almoço de encerramento do “Seminário dos Direitos das Negras e dos Negos”, a escrita na faixa dessa última palavra foi escrita dessa maneira, isso foi um erro? Um esquecimento? Não tem importância isso para mim! Gostei muito desse jeito escrito, pois expressava um carinho e um cuidado para com uma etnia, cuja história conhecemos, mas também sabemos que podemos continuar de outra maneira.

Ao sair, passei pelos corredores da escola, nos quais o seminário ocorreu, e visualizei muitos cartazes produzidos pelos estudantes dos três turnos da Escola Admardo. Minha atenção foi convocada a um mural azul metálico com a fotografia dos ícones negros da literatura, da música, do teatro... E, adivinha quem também estava naquele mural? Lá se encontrava cada estudante, cada professor, cada pesquisador, cada integrante da escola que se olhava em um grande espelho pendurado no centro do mural, ou se preferissem, no outro espelho pendurado mais próximo às fotografias, cujas palavras escritas diziam: *“Sejam bem-vindos, juntos construiremos novas histórias”*.

Atravessamentos ocorridos no seminário por uma semiótica, isto é, por modos de produção e constituição de linguagens e sentidos aconteceram na esfera de criação, isto é o que Deleuze (1988) diz sobre resistir, uma liberação de uma força de vida, uma nova suavidade com a educação que se faz disruptiva à produção de subjetividades capitalísticas, como ocorreu nas apresentações, no momento em que os estudantes, se sentindo potentes por meio da dança, maquiagens, turbantes, tranças, bijuterias, bonecas feitas à mão etc., apresentavam com muitos sorrisos a criação de uma arte e tradição africana em meio a um mar de cores e a uma grupalidade.

Todavia, segundo Guattari e Rolnik (2013), é importante considerar que esses processos podem ser capturados e circunscritos por relações de forças que os identifiquem, mesmo que por movimentos contrários a essa lógica identitária, pois essa é uma forma reacionária, ou seja, se reifica uma identidade que, no caso do seminário, seria uma identidade cultural e, dessa forma, não se permite notar o que foi composto, elaborado, produzido, semelhante a qualquer produto do mercado capitalístico. Além disso, a ideia de identidade cultural deixa escapar toda a riqueza de uma produção semiótica de uma etnia ou grupo. Portanto, “os fenômenos subjetivos a identidades culturais têm sempre um fundinho de etnocentrismo” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 83), mas bem conhecemos as práticas da escola e por isso acreditamos que ela tensiona essa lógica identitária. As produções do mural com os ícones negros e os espelhos destacam tal oposição (destacam os diferentes sentidos enunciados pela escola), porque permite pensar que cada integrante da escola pode e é possível colocar-se no mural também.

Em vista disso, é possível afirmar que a Escola Admardo não quer um retorno ao idêntico, a uma identidade negra, mas um alcance subjetivo, singular a esse processo criador, assim como aconteceu no seminário dos *“Direitos das negras e dos negos”*, no qual as experimentações se fizeram em um movimento processual nas várias oficinas, as quais culminaram no movimento sucinto de um dançar e no esboço de um sorriso das estudantes da educação especial, respectivamente. Desse modo, à problemática da identidade ou de um reconhecimento, Guattari e Rolnik (2013) nos aponta que em determinado lugar o bloqueio e a paralisação do processo aparece diante de tal questão, porém isso não aconteceu no

seminário, pelo contrário, o processo continuou: ao ritmo da bateria da escola de samba, um “gingar” ao som dos tambores que ressoavam o ritmo cardíaco de cada um – Tum, tum, tum...

A Escola Admardo em meio a um devir negro, resiste. Cria ações, afirma vidas com a educação, em processos de devires, um devir-negro “que não quer dizer que haveria, na espécie humana, uma natureza negra, [...] ou universais da negritude [...] que seria necessário resgatar” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 87), mas criar agenciamentos que permitam que processos como os ocorridos no seminário se componham, se intensifiquem e transbordem entre os integrantes da escola. Desse modo, essas micropolíticas podem promover, ou melhor, constituir processos de singularização, processos de diferenciação distintos de uma segmentarização identitária. E assim, fazer-se possível criar maneiras outras de um viver.

Nessa aposta de um encontro que se faça ético, encerro este capítulo com as Atividades Curriculares Complementares (ACCs) da Escola Admardo, nas quais estabeleço os primeiros contatos com os estudantes, ainda em 2014, práticas de uma escola que experimenta afirmar uma educação. Uma educação em devir.

2.3- Atividades Curriculares Complementares

As ACCs são propostas de pesquisas produzidas pelos estudantes e professores da Escola Admardo, as quais complementam a carga horária a cumprir de acordo com o estabelecido com a Secretaria de Educação de Vitória, visto que os estudantes estudam de segunda a quinta-feira e a sexta-feira é reservada para a formação continuada da escola. Tais pesquisas abordam temas selecionados por cada turma e, com o tema escolhido, os estudantes elaboram um questionário para entrevistar os moradores. Após o término dessa etapa, os professores responsáveis por cada turma auxiliam os estudantes a tabular e analisar os dados, elaborar gráficos e escrever as conclusões obtidas. As apresentações das ACCs em 2014 traçaram a maneira como o conhecimento se produziu por meio de fotografias, teatro, cartazes, vídeos, entre outros.

Dezembro 2014. As apresentações pelos estudantes das ACCs ocorreram na nova sede da EJA Admardo Serafim de Oliveira, localizada no Bairro Gurigica, em Vitória. Quando cheguei, todos estavam lá, lanchando e conhecendo o novo ambiente. Para mim, tudo era

novo também. Estava ansiosa em conhecer outros estudantes da escola. Estar ali, em meio às novidades físicas do ambiente e dos sujeitos presentes, convocava-me uma atenção. Fiquei impressionada com a diversidade dos estudantes, senhoras, senhores, adultos e jovens.

Após o lanche, todos seguiram para o auditório da escola para iniciar as apresentações. Logo ao sentar, uma senhora ao meu lado me disse que é estudante nova. Pergunto se está gostando da escola e ela respondeu que sim, me entregando o panfleto sobre o trabalho de ervas medicinais que trazia em mãos, e complementou dizendo que já está começando a ler. Elogiei-a. Em seguida, ela se levantou para se juntar aos colegas da turma. Sua fala ficou ecoando, “*já estou começando a ler*”... Eu ali sentada, em um auditório, com um público tão diverso, sendo tocada por novos sentidos de um aprendizado formal.

Começaram as apresentações. Como o tema anual, em que toda a escola estava envolvida em 2014, girava em torno da Cidade Educadora, os temas escolhidos eram desdobramentos do mesmo. Vários seminários focaram o Mangue e o Manguezal. Cada turma apresentava uma face do mangue, a sua importância para a cidade, o cuidado em preservar, o lixo, a poluição, o ecossistema do mangue. Chamou-me a atenção que as apresentações traziam fotos e relatavam os processos de construção da pesquisa.

Durante as apresentações, um estudante inquieto saiu do auditório. Quando ele retornou, comentava-se sobre suas fotos e o mesmo quis voltar os *slides* para que pudesse ver seu processo de trabalho, o qual ele compôs com tanto afinho. Para sua sorte, deu problema no equipamento e tiveram que voltar a apresentação. E ele, sorridente, um sorriso pleno, que expressava, sem necessidade de palavra, o orgulho por ter participado daquele momento.

Entre tantas paisagens que ali se desenhavam, sou tomada de surpresa por uma mulher. Mulher simples, sentada próxima a mim, que parecia confusa; a todo o momento passava as mãos no cabelo, com certa agonia, algo a inquietava. Ela era estudante da sala que funciona no Centro Pop, no qual são atendidas pessoas em situação de rua. Enfim, se levantou. Chegou o momento da apresentação de seu grupo. Sem dúvida, um grupo heterogêneo: ela e outros dois estudantes que não quiseram falar. Havia outros dois componentes que não estavam presentes: um deles estava com problema na justiça e o outro estava sumido, ninguém sabia o paradeiro. Paira no ar o sumiço; contudo, o professor nos tranquilizou: alguém o havia visto há pouco tempo no centro da cidade, na Fonte Grande, próximo à Gruta da Onça. A estudante confirmou, ele e outros estavam escondidos, fazendo uma “*viagem com droga*”. Nas mãos do “grupo” havia um grande cartaz em defesa da população de rua e contra a discriminação racial.

Uma inquietude me assolou. Acompanhei os movimentos da estudante, mulher, simples, moradora das ruas de Vitória. Seus cabelos desarrumados, soltos ao longo de seu rosto, junto a seu corpo irrequieto e seu jeito desassossegado. Ela falou da tela que pintou, e como esse processo foi libertador. Ela disse: *“No momento em que estava pintando sentia uma liberdade que a droga não me dá”*. Também falou sobre os olhares dirigidos a ela e aos companheiros que estão na mesma situação pelas pessoas: *“Até no olhar você mata”*. E na tentativa de não deixar o aparelho dental cair da boca, segurando-o, ela elogiou sua própria obra de arte. Ela não acreditara na capacidade de produzir aquela pintura.

Curiosa, lá fui eu apreciar o que havia tocado aquela “mulher-estudante-artista”. E, em frente à obra de arte da estudante, sinto uma intensidade de vida sem igual. Vi um céu, um céu diferente, que não era azul, era um céu com tons de amarelo, vermelho, parecia um nascer e ao mesmo tempo um pôr do sol, uma sensação boa, suave, leve e de alegria. Na foto, ela segura firme a própria sensação de liberdade. Todavia, ela disse que a droga a impede de andar pela cidade. E a pedagoga indagou: *“Será que só a droga a impede de andar pela cidade?”* Em seguida, a pedagoga anunciou o lema da escola: *“Ocupar, resistir, produzir: ocupar os espaços, na busca do espaço público e coletivo; resistir: nunca desistir, vencer o cansaço; e produzir: produzir sempre”*.

Ao terminar essa manhã de apresentações, o diretor da escola elogiou o trabalho do turno matutino. Devagar, as pessoas deixaram aquele espaço. Vou lentamente deslizando pelos cartazes nas paredes, pelas bolsas e almofadas confeccionadas por um grupo, pelas fotos dispostas e que completam de cores aquele espaço, eu procurei o chá, as garrafas térmicas já vazias, preenchendo os que ali estiveram. Deixei o prédio. Será mesmo que houve um fim da manhã? Um tanto de falas, sorrisos e inquietudes me acompanharam porta fora da escola. Essa manhã dura mais do que as horas que ali estivemos. Há todo um esforço anterior para produzir material de pesquisa apresentado pelos estudantes; há modos de expressar o vivido nesse espaço de aprendizagem, nessa relação entre equipe gestora, professores e estudantes; há a vida que extrapola a escola e seus tempos de aprendizagem; há diferente saberes e modos de levar a vida. Entre os silêncios que ainda hoje insistem em se presentificar ao narrar essa manhã, se eu fosse escolher uma palavra para atribuir à escola seria heterogênese. Portando heterogênese, com a diversidade, a escola vai seguindo, criando, apostando no potencial de cada vida que lá se encontra.

Ao acompanhar o desfecho da ACCs, percebi como todos contribuíram para fazer daquele momento uma prática, uma produção, uma indagação, uma inquietude, um espaço para estar

presente, expressar e aguçar o que cada componente da escola pode.

Retornei à escola. Agora para a apresentação da tarde. No vespertino, a paisagem mudou. Passei pelo corredor da manhã, lá estão bolsas, almofadas, pinturas de telas, plantas medicinais, cultura africana, mangues, reciclagem de lixo e skate. Agora, ao entrar no auditório, trouxe comigo a diversidade percebida pela manhã.

Entre murmurinhos, o diretor anunciou que aquela região da escola é demarcada como “*Território do bem*”. Ouvi claramente alguns estudantes “zoando” e questionando onde que está o “bem” ali, naquele lugar. Morei no bairro próximo à Gurigica, que compõe a referida região, e os bairros, delimitados pelos diferentes morros, são interligados, em constantes conflitos, considerados violentos e com intenso tráfico de drogas. Contudo, o diretor fez questão de afirmar que lá moram trabalhadores e trabalhadores, também estudantes da escola. Os estudantes aquietaram-se, em uma clara concordância.

Como pela manhã, os trabalhos foram variados, as apresentações abordaram o funcionamento da Unidade de Saúde; a acessibilidade no bairro; o Estatuto do Idoso; a diversidade sexual, apresentada por uma estudante transexual; e o skate. Skate? Vejo os estudantes¹⁴ já conhecidos entre os integrantes do teatro, feito com o intuito de reivindicar espaços para a prática do esporte junto à prefeitura; este grupo mostra também um estudante, em Atendimento Educativo Especial (AEE), muito confiante sobre aquele equipamento e o professor segurando-o, guiando-o para ele não cair.

Uma pesquisadora, do Doutorado em Educação da UFES, apresentou parte de sua pesquisa. Emocionada, elogiou professores e funcionários, apontou a potência da escola, afirmando que, enfim, encontrou algo que difere e resiste. Uma de suas frases permaneceu ressoando: “*Aqui se produz vida*”.

E, nessa tarde viva, um grupo dedicou-se ao estilo de cabelo afro. Uma ousadia, uma heterogênese desenha-se com fios de cabelos, em uma afirmação de ser negro, da cultura negra, em contraposição aos padrões considerados apresentáveis pelas empresas empregadoras. Como portar uma afirmação de uma negritude? Um estudante negro traz que, para não ser demitido, precisou esconder as listras que havia raspado no cabelo com lápis de maquiagem marrom. Resignado, argumentou: “*Todos temos dívidas e precisamos de trabalho, por isso fiz*”. Surgiu um incômodo nos ombros do estudante que se espalhou naqueles que o

¹⁴ A narrativa na página 82 aborda sobre esses estudantes.

escutaram. Outro estudante se levantou e questionou: “*Se fosse para entrar em um novo emprego, você trocaria de cor, se lhe pedissem?*”. E o incômodo nos ombros do estudante, antes retidos com resignação, explodiu: “*Eu não, não aceitaria não! Eu dava um ‘porradão’ e ia embora! Tão pensando o quê*”. Ele deixou o palco, indo se sentar junto aos amigos, resmungando e, ao mesmo tempo, muito feliz com os aplausos da escola.

Entre território, equipamentos e peles, a tarde vai findando, desenhando modos de produção de vidas. Como portar heterogêneses em que não mais se pergunte o que cabe na escola, nos processos formativos, mas se torça, perguntando-se insistentemente: como os processos formativos podem se abrir para as intensidades? Como os processos formativos podem outrar-se?¹⁵

As ACCs da tarde se encerraram, e as sensações da manhã permaneceram no corpo, agora intensificadas pelos trabalhos apresentados nessa tarde. Saí daquele espaço sentindo novamente os corredores, com os desenhos, com cartazes, pinturas, almofadas, bolsas feitas pelas estudantes e pelos estudantes, sentindo também como os processos educativos dessa escola seguem “outrando”.

Nessa maneira não sequencial de narrar esta cartografia de pesquisa, sou novamente tocada por aqueles momentos da manhã e da tarde das ACCs. Interessante como tais produções escolares já começavam a apontar pistas de práticas afirmativas de professores junto aos estudantes que compõem a Escola Admardo. Uma composição escolar produzida por movimentos que indicam bons encontros, logo, aumento de potência de vida e pensamento, alegrias, possíveis a vidas estudantis, às quais a possibilidade de estudar não foi oportuna na infância.

“Outramentos”, dos quais deslocamentos, desequilíbrios e interrogações se compõem junto à produção de um conhecimento ativo. Um ensino e uma aprendizagem que permearam a sala

¹⁵ No sentido de uma transgressão da linguagem, o substantivo *outro* ganha estatuto de verbo em *outrar*, se tratando de uma ação, uma face de movimento, de processo que ganha relevo, ou melhor, outrar implica uma fronteira em movimento, uma estranheza que começa a ganhar contornos (fluídos) e, por isso desloca, desequilibra, interroga (FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIN, 2012, p. 178). Nesse caso, a educação e os processos formativos.

de aula do NISPI, o seminário LGBTTTI, o seminário de Direitos da Mulher e o Seminário de Direitos as Negras e Negos com encontros alegres, aumentando a potência de agir e pensar dos estudantes, professores e pesquisadores. E não há nenhuma mágica nisso, resulta de um esforço, de um exercício coletivo. De fato, pude vivenciar como uma escola experimental afirmar uma educação por meio de uma aposta ética, potencializando vidas, as quais são constituídas em meio a um pensamento dominante moralista. E fazer essa aposta é um desafio contínuo.

3- “CARTO-GRAFAR”, “CARTO-NARRAR”: PRODUÇÃO DESEJANTE COM A ESCOLA ADMARDO.

No capítulo anterior, nos aliamos a Espinosa e a Deleuze para tracejar alguns conceitos como encontro, paixões e vida ativa. Nessa conversa com os filósofos, compreendi que o pensamento ocidental se respalda em um modo de vida transcendente e ideal, e que os homens das paixões tristes não cessam de reproduzi-lo. Ao conduzir o desejo na negação de si mesmo, investe-se na sujeição, como se ela fosse a própria libertação, produzindo sujeitos cativos e impotentes.

O que ocorre ao desejo, então, para que essa sujeição perdure?

O pensamento afirmativo, de acordo com Fuganti (2006), que Deleuze elabora junto a seus intercessores, expressa uma ruptura com os modelos universais, um pensamento sem imagem, sem cópias, sem representações, o qual desamarra o corpo das correntes cativas do organismo, produzindo um corpo liberto e aumentado na potência de agir e pensar.

Para Deleuze e Guattari (2010), a peculiaridade revolucionária do desejo consiste na construção de máquinas que, se inserindo no campo social, são habilitadas a se lançar, a fazer saltos, provocando deslocamentos e fissuras no tecido social. Um desejo sem falta e produtor de real, um desejo como produção de produção, “uma usina: não é povoado por atores simbólicos, mas por máquinas desejantes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010), as quais se conectam, se ligam, se agenciam, se produzem no social, no coletivo. Desse modo, “vocês nunca desejam alguém ou algo, desejam sempre em um conjunto” (DELEUZE, 1988).

Sendo assim, “não há desejo que corra para um agenciamento, uma conexão, uma ligação [...] o desejo é construir, [...] é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol...” (DELEUZE, 1988), construir um território, uma paisagem!

Eis a minha problemática dissertativa com relação à educação, à escola e quanto ao modo ético e político de produzir conhecimento e afirmação de vidas. Além disso, também uma estética: uma educação “Ética-Estética-Política”: Ética, quando afirmamos as diferenças dentro de um sistema de axiomas tomado como universal; Estética, para criar um campo de pensamento que componha “a encarnação das diferenças que nos inquietam, fazendo do pensamento uma obra de arte; Política, porque se trata de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir: forças reativas, forças reacionárias” (DIAS, 2012, p. 31).

Por isso questiono: o que se deseja construir na Escola Admardo? Como agenciamentos de desejo conectam-se à afirmação/potência de vida? Se se deseja criar uma educação para a Potência é preciso resistir aos mecanismos de captura do poder a fim de possibilitar uma educação em devir, uma educação inventiva, que escape às linhas dos dispositivos do poder que estratificam e segmentarizam a vida.

Esta questão provocadora é imprescindível ao processo do conhecer a produção desejante que atravessa a Escola Admardo. Mergulhar nesse “mar-campo” de pesquisa é experimentar como uma produção desejante e uma produção subjetiva se coengendram nessa escola.

Nesse percurso, o próprio ato de pesquisar é uma produção de desejo, de conexão, de agenciamento. E acompanhar a produção desejante da Escola Admardo, seus ritmos e movimentos me convocam a um aprendizado da escuta e da atenção às forças presentes em meio à variabilidade dessa produção.

3.1- Desejo e subjetividade

Deleuze e Guattari (2010) dizem que somos máquinas desejantes, máquinas acopladas a outras, máquinas por toda parte, “sem qualquer metáfora: máquinas de máquinas, e seus acoplamentos, suas conexões. Uma máquina órgão é conectada a uma máquina-fonte: esta emite um fluxo que a outra corta, [...] uma máquina-órgão para uma máquina-energia, sempre fluxos e cortes”, produzindo “efeitos de máquinas e não metáforas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p. 11).

Desse modo, somos produzidos, produto dessa produção sem medidas. O desejo é criação, é expansão e nós o sentimos “zunindo, rangendo. E quando o desejo cresce e transborda, ele cria, e toda a criação acontece no real (porque não há nada além da realidade)” (TRINDADE, 2013). Dessa maneira, os estudantes vislumbram o desejo de conhecer mundos... Países, cidades, pessoas... Em vista disso, não falta nada ao desejo, pois ele é produção de realidade. Assim, as criações, invenções de vida são isentas de um modelo ou de uma transcendência. Em contrapartida, o desejo promove “a afirmação da realidade em sua potência de abertura de sentidos e invenção” (NEVES, 2012, p.69).

Nesse aspecto, ao sustentar a abertura às sensibilidades e percepções, a Escola Admardo segue caminhando em meio a criações e invenções em uma aula de campo, a qual eu também me acoplo.

Estudantes, professores e pesquisadores da Escola Admardo em uma aula de campo pelo centro histórico da Capital. Nunca havia percebido o centro da cidade onde nasci com olhos de estrangeiro. Estranhamentos me tomaram por não pensar sobre esse olhar de viajante antes. Esporadicamente, quando viajo, a primeira coisa que quero fazer em outra cidade é conhecer sobre os lugares, os costumes, a culinária e os modos como às pessoas locais se relacionam com o estrangeiro.

Foi uma manhã incrível essa aula de campo. Os professores alternavam com o megafone em mãos, até um amigo pesquisador estrangeiro experimentou falar ao megafone e falar sobre uma cidade que ele adotara como sua atualmente. Nem acreditei no que estava vendo. Sorri e pensei: *“Até ele curtindo com megafone”*.

Estudantes estavam empolgados e perguntas daqui e dali. Havia até uma estudante que perguntava demais, ela se autodenominava “pesquisadora nata”, visto que até do encanamento do prédio do teatro a menina perguntava, parecia uma inspetora da cidade. Contudo, compreendo essa vontade, essa curiosidade do conhecer. E o professor de Artes, empolgado em falar sobre determinado prédio histórico, respondeu apressadamente: *“É só um cano de água”*.

Entre revezamentos com o megafone, os professores continuaram: *“Aqui é a Escadaria Maria Ortiz...; aqui é a Igreja dos Pretos do Rosário...; aqui é o Palácio Anchieta...; aqui é a Gruta da Onça”*. Alternando ao megafone, os professores davam aula sobre Biologia, História, Geografia, Inglês, Português, com a Educação Física na caminhada. Assim caminhamos como estrangeiros em uma cidade que se fazia outra.

No dia seguinte, os estudantes adultos foram os mais empolgados nos comentários, pois gostaram bastante da aula de campo e muitos mencionaram que pela primeira vez haviam entrado no Teatro Carlos Gomes¹⁶. Surpreendente ouvi-los falar sobre os afetos desse instante vivido.

Nesse percorrer a cidade, máquinas desejantes se acoplaram e desacoplaram, fluxos e cortes

¹⁶Teatro mais antigo do Espírito Santo. Localizado no Centro de Vitória, projetado pelo arquiteto italiano André Carloni, sua arquitetura de estilo neorrenascentista foi inspirada no Teatro Alla Scala de Milão. As cortinas do Teatro Carlos Gomes foram abertas pela primeira vez em 1927. Disponível em: <<http://www.secult.es.gov.br/espacos-culturais-theatro-carlos-gomes.html>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

operaram em todos os sentidos: entre professores *e* pesquisador *e* o megafone *e* o conhecimento *e* o ensino *e* a aprendizagem *e* os estudantes *e* as indagações, *e...*, por meio das sínteses conectivas do desejo, como bem fazem as crianças: “e aí eu fui à casa dela..., e aí eu tomei sorvete..., e aí eu pulei na cama elástica...” (TRINDADE, 2015a), cada vez mais, cada vez além e aquém dos sujeitos, agenciamentos ilimitados.

Ao mesmo tempo, as sínteses disjuntivas desejantes seguiram funcionando por distribuição, registrando e organizando o espaço das operações dessas conexões produzidas nessa aula de campo. Tal registro configura onde e como cortar para gerar mais potência para as máquinas desejantes.

Dessa maneira, as sínteses disjuntivas abrem para novas possibilidades, incluindo o diferente, o divergente, como um canivete suíço: “corta, ou lixa, ou abre a rolha, ou fura, ou apara as unhas, sempre ou..., ou..., desdobrando-se cada vez mais” (TRINDADE, 2016a), pois a síntese disjuntiva inclusiva não classifica, assim como fizeram nossas máquinas desejantes em meio àquela aula de campo. Estas não distinguiram a diferença entre as matérias: Biologia ou História ou Geografia ou Artes ou Português ou Inglês ou Educação Física durante o processo ensino e aprendizagem, ou melhor, tornaram-se uma produção de produção, cujo efeito das conexões e disjunções ocorre na produção de consumo ou síntese conjuntiva.

A síntese conjuntiva é o resto, o refugio, o que vaza, o que transborda desse inconsciente produzido. Logo, um sujeito se deixa assinalar como resultado desse inconsciente produzido, ou seja, um sujeito se constitui como peça adjacente nessa experimentação, cujo acoplamento, corte e registro acontecem em um campo intensivo: em uma aula de campo. Registro que os estudantes fizeram ao perceber por outro olhar, olhar estrangeiro, apreender a própria cidade e conectá-la às matérias escolares, aos professores e aos modos de vida que nela vivem, dando sentido à cidade em que habitam, constituindo-se como sujeitos. Desse modo, é na superfície de inscrição que algo da ordem de um sujeito se deixa assinalar. Porém,

“é um estranho sujeito, sem identidade fixa, errando sobre o corpo sem órgãos, sempre ao lado das máquinas desejantes, definido pela parte que toma do produto, recolhendo em toda parte o prêmio de um devir ou de um avatar, nascendo dos estados que ele consome e renascendo em cada estado. ‘Então sou eu, então é a mim...’ (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 30).

Nessa concepção de sujeito, Deleuze e Guattari (2010) afirmam que ele é produzido como um resíduo contíguo às máquinas desejantes conforme a síntese conjuntiva, sob a forma de “um então era isso!” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.32). Assim, a subjetividade é o conjunto de sínteses operadas no inconsciente, o remanescente da máquina é o estado intensivo que nos

provoca, que é “imediatamente consumido, reciclado, digerido e reabsorvido” (TRINDADE, 2016b). Como na aula de campo que estimulou os estudantes a fazerem várias perguntas, principalmente a nossa estudante “pesquisadora nata”, que buscava agenciamentos outros com suas perguntas “excessivas”; assim, um trabalho transbordante de incessante questionamento, um “estado intensivo residual de abertura para a multiplicidade, devires e encontros,” (TRINDADE, 2016b), uma produção desejante contígua a uma produção subjetiva imanente da síntese conjuntiva aconteceu nessa aula de campo.

Da mesma maneira, estados intensivos das estudantes e dos estudantes quando entraram no Teatro Carlos Gomes pela primeira vez. Suas faces expressaram o encanto e, na apresentação e visita de outras escolas municipais ao teatro, ouvi as estudantes do NISPI comentarem admiradas: *“Nossa, que bonito, não imaginava que aqui dentro fosse assim! Que chique! Parece que estou em outro lugar, em outro país. Que diferença de lá fora!”*.

Nesse sentido, para Deleuze e Guattari (2010), o sujeito não está no centro, ocupado pela máquina, ele está na borda, descentrado, sem modelo e nem fixação, pois o sujeito é constituído dos estados pelos quais passa, “nasce de cada série, renasce sempre do estado seguinte que o determina num momento, consumindo todos esses estados que o fazem nascer e renascer (o estado vivido é primeiro em relação ao sujeito que o vive)” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 35).

O processo da produção desejante se compõe em meio ao campo social, isto é, “já não há nem homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro e acopla as máquinas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 14). Desses acoplamentos feitos por sínteses conectivas e disjuntivas, engendra-se um sujeito. Portanto, a subjetividade seria o conjunto de sínteses efetuadas no inconsciente maquínico.

A síntese conjuntiva é imprescindível ao funcionamento da máquina capitalista, pois é por meio dela que o sujeito axiomatiza os códigos produzidos. Dessa forma, a máquina capitalista provoca uma formatação das subjetividades e também uma “repressão dos devires” (TRINDADE, 2016b), configuração esta que promove sujeitos individualizados. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (2010) alertam que a problemática da máquina social é sempre de “codificar os fluxos do desejo, inscrevê-los, registrá-los, fazer com que nenhum fluxo corra sem ser tamponado, canalizado, regulado” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 51). Assim, o desejo é redimensionado em um modo social, por isso toda a produção social decorre da produção desejante em condições definidas e demarcadas.

Como se produziu essa dimensão subjetiva pela máquina capitalista? Deleuze e Guattari (2010) discorrem que a partir do momento em que a máquina territorial primitiva não mais produziu de modo suficiente para o próprio funcionamento, a máquina despótica instituiu outro tipo de codificação, diferente do sistema antecedente. Dessa maneira, a máquina despótica fundou uma codificação arbitrária e opressora na relação com a máquina primitiva. As sociedades primitivas e sociedades despóticas forneciam um código que abrangia o conjunto do campo social, o qual estava “ligado aos modos de produção territorializado – na família ampla, nos sistemas de corporação, de castas, de segmentaridade social que não tornavam a subjetividade operatória no nível específico do indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 44).

A máquina capitalista, para Deleuze e Guattari (2010), se determina sobre os escombros do Estado despótico, dentro de uma nova situação, a qual encontra circunstância e material propícios para a sua ação: imposição violenta e repressão soberana. O nascimento da máquina capitalista ocorre sob a descodificação e desterritorialização dos fluxos desejantes, ou seja, “fluxos descodificados de produção sob a forma do capital-dinheiro e os fluxos descodificados do trabalho sob a forma do ‘trabalhador livre’ (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 51)”.

A máquina capitalista, portanto, substitui por meio do dinheiro a própria ideia de código por uma axiomática, ou melhor, quantidades abstratas que não são contestadas ou questionadas e, que se movimentam com uma rapidez e mobilidade exorbitante, portanto, desterritorializam o indivíduo, isto é, provoca renúncias, saídas, abstenções territoriais e sobrecodifica os fluxos desejantes.

Em função disso, nós desconhecemos o que desejamos. Nesse desconhecimento, nos sentimos perdidos e angustiados; ausentes de um território para o qual sair e potencialmente rebaixados para dispor novos contornos territoriais, porque “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para reterritorializar em outra parte” (DELEUZE, 1988, s/p), em outras palavras, “um território onde se sinta em casa; [...] é um lançar-se, abandonar-se, improvisar-se. Abre-se uma clareira dentro da floresta, constrói-se uma cabana, mas todos os dias se sai para caçar, ou ir à cachoeira, ou escalar uma montanha” (TRINDADE, 2014).

As dissoluções ocorridas durante o processo de surgimento do capitalismo e a morte do antigo sistema, de acordo com Deleuze e Guattari (2010), são definidas por simples descodificação de fluxos, sempre recuperadas por sobrevivências ou transformações do Estado. Em vista

disso, o movimento duplo de descodificar os fluxos e desterritorializar ou reterritorializar ocorre de maneira brutal e artificial, ou melhor, impetuosamente “a máquina capitalista desterritorializa, descodificando e axiomatizando os fluxos para deles extrair a mais-valia, mas os seus aparelhos anexos, burocráticos e policiais reterritorializam à força, enquanto vão absorvendo uma parte crescente da mais-valia” (DELEUZE; GUATTARRI, 2010, p. 53).

Deleuze e Guattari (2010) explicitam que a máquina capitalista, diferentemente da máquina despótica, produz uma descodificação amplificada dos fluxos do desejo, uma desterritorialização maciça e uma conjunção de fluxos desterritorializados, ou seja, o trabalhador desterritorializado, vaga “livre e nu”, somente com sua força de trabalho para vender, em contrapartida, o dinheiro descodificado demanda comprá-lo.

Nessa perspectiva, a desterritorialização do trabalhador livre ocorre pela privatização da terra; a descodificação, pela apropriação dos instrumentos de produção, pelo impedimento dos meios de consumo, por dissolução da família e da corporação, tudo isso beneficia o rendimento, o lucro por meio da força de trabalho, alimentando as engrenagens que movimentam a máquina capitalista que outrora existia “marginalmente nos poros do antigo regime” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 299), a qual passava pelo mercador e pelo usurário.

A expansão capitalista, para os aludidos filósofos, acontece por meio da antiprodução na produção em todos os níveis do processo, ou seja, um condicionamento que corrobora para garantir a extração da mais-valia. Um complexo “político-militar-econômico” formado pelo Estado, pela sua polícia e pelo seu exército, esse grande empreendimento de antiprodução que por um lado incita “introduzir a falta onde há sempre excesso, pela absorção que ela opera recursos superabundantes. Por outro lado, só ela duplica o capital e o fluxo do conhecimento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.313).

Cabe ressaltar que esse conhecimento e essa suposta falta estão relacionados aos interesses do capital, que sustenta a associação dos grupos e dos indivíduos por meio de fluxos de conhecimento, de informação e de formação produzidos pelo campo social, porém absorvidos no capital. Portanto, o capitalismo foi e continua sendo uma impressionante máquina desejante por meio dos “fluxos de moeda, de meios de produção, de mão de obra, de novos mercados, tudo isso é desejo que corre” (DELEUZE, 2006, p. 337).

Eis o axioma da sociedade capitalista: “todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 36). Nas

palavras de Guattari e Rolnik, “A força da subjetividade capitalística é que ela se constitui tanto no nível dos opressores quanto dos oprimidos” (2013, p. 53). Entremédio a isso, ela desenvolve algumas atribuições funcionais, como a culpabilização, a segregação e a infantilização. Nessa esteira, Guattari e Rolnik (2013) discorrem que a culpabilização consiste em procedimentos sistematicamente produzidos por toda a aparelhagem de modelização, de formação da subjetividade em compartimentações que permitem propagá-la em categorias da produção e do consumo de relações sociais no meio intelectual, agrário e fabril etc.

As tecnologias capitalísticas de culpabilização, portanto, propõem sempre uma imagem de referência sobre a qual se fundem indagações como: “Quem é você? Você fala em nome de quê? O que você vale na escala de valores reconhecidos enquanto tais na sociedade?” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 49). Estas perguntas provocam a indagação: “Quem sou eu? [...] É como se nosso direito de existência desabasse. E aí se pensa que a melhor coisa que se tem a fazer é calar-se e interiorizar esses valores. Mas quem disse isso?” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 49).

Quanto à segregação, os referidos autores (2013) dizem estar vinculada à culpabilização, uma vez que a identificação, seja qual for o processo, com quadros de referência imaginária ou artificiais, oportunizam vários tipos de manipulações, tais como sistemas de hierarquias, sistemas de escalas de valor e sistemas de disciplinarização. Isso expande um campo de valorização social às elites ou às pretensas elites que se consolidam dentro dos próprios segmentos estabelecidos por elas.

A outra função da economia subjetiva capitalística é a infantilização, considerada por Guattari e Rolnik (2013) a mais importante de todas as anteriores, “porque pensam por nós, organizam por nós a produção e a vida social” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 50). Não percebemos o que se passa, porque está tudo tão engendrado que os nossos modos de trabalhar, de ensinar, de falar, de amar estão dados, basta seguir o modelo, o padrão, ou melhor, “aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é ‘a’ ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida organizada social” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 51).

A infantilização incide principalmente sobre as mulheres, os loucos, os idosos e a alguns setores sociais ou a qualquer indivíduo dissidente. Além disso, existem atitudes como o que se faz ou o que se pensa ou possa vir a fazer ou pensar seja mediado pelo Estado, “qualquer tipo de troca econômica, qualquer tipo de produção cultural ou social tende a passar pela mediação do Estado. Essa relação de dependência do Estado é um dos elementos essenciais da

subjetividade capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 50).

Assim, é preciso reconhecer que o inimigo não está fora e longe desses imperialismos dominantes, mas ele se situa “nessa insistente reencarnação dos modelos dominantes, que encontramos não só nos partidos mais queridos ou nos líderes que nos defendem da melhor maneira possível, mas em nossas próprias atitudes, nas mais diversas ocasiões” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 57).

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (2013) esclarecem-nos que a produção da subjetividade pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI)¹⁷ intenta universalizar todos os modos de existência. Os elementos de resistências, os processos de diferenciação permanente, entretanto, afirmam provocar fissuras nessa lógica – processos de singularização, máquinas revolucionárias do desejo, as quais são capazes de subverter a colmatação subjetiva.

A máquina capitalista captura as singularidades do sujeito, segmenta-a e, dessa maneira, seu modo de funcionamento não cessa. Assim, a produção social (re)produz modos que culpabilizam, compartimentam, infantilizam por meio de relações de poder. Ademais, estabelece enunciados de uma falta na abundância em prol do capital. No entanto,

“nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto, [...] é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo na repressão. O desejo e o seu objeto constituem uma só e mesma coisa; [...] o desejo é máquina, o objeto do desejo é também máquina conectada, de modo que o produto é extraído do produzir e algo se destaca do produzir passando ao produto e dando um resto ao sujeito nômade e vagabundo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.43). ”.

A seguir, como um contraponto às subjetividades segmentarizadas e engessadas, tomo como resistências possíveis os modos existenciais do sujeito “nômade e vagabundo”. Consoante Deleuze e Guattari (2010), sujeito cujas forças os dispositivos de poder insistem em esquadrihar e enquadrar, de modo a diminuir sua potência de agir e pensar.

3.2- Entre nomadismos e esquadrihamento.

Nesse caminhar de pesquisa, rumos e sentidos seguem produzindo-se. Há dois meses naquele espaço das formações às sextas-feiras, ainda não conhecia os estudantes da escola. Recebi um

¹⁷ Termo criado por Guattari denominando o sistema capitalista, a qual se organiza e se consolida em escala mundial (GUATTARI; ROLNIK, 2013).

convite para participar de uma reunião de recepção de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa. Fiquei bastante provocada.

Reunião? Pareceu-me um acordo com os estudantes, firmar o compromisso deles com a participação das aulas, da realização das atividades que estavam atrasadas, devido ao tempo em que ficaram ausentes. Um silêncio fez-se presente. Os estudantes falaram pouco, estavam receosos. Eram três jovens rapazes de 15 a 17 anos, com sorrisos largos e corpos fortes, de peles marcadas com cicatrizes que mapeavam seus corpos: trajetos que escapavam pescoços, braços, costas e ombros. Por segundos, imaginei circunstâncias terríveis vividas por aqueles estudantes no registro daquelas marcas.

A pedagoga da escola informou que as turmas deles estavam realizando a ACCs por meio de uma pesquisa sobre Skate; eles retrucaram, ironizaram e disseram: *“Isso é coisa para ‘playboy’, nós gostamos de carro e moto”*.

Os estudantes foram para a sala de aula. Conversamos um pouco com a pedagoga responsável pela Unidade em que os estudantes residiam. Ela relatou que alguns são fascinados pelo mundo do crime/ilegalidade e querem viver intensamente. Ela retomou a fala dos rapazes, que insistentemente repetiam: *“quero uma vida louca, vida louca... que eu quero”*. Havia uma indignação na pedagoga, que refutava: “Eles precisaram perder a liberdade para terem direito ao básico necessário”. A pedagoga da escola comentou: *“Quando chegaram à EJA Admardo pela primeira vez, olhares penetrantes, cheio de ódio, de ameaça, eram expressos na face e nas mãos desses estudantes, que simulavam atirar com arma de fogo em direção às pedagogas da escola. Hoje eles estão mais tranquilos”*.

Ao rememorar aquele dia, emergiu a presença naquela sala de uma vitalidade de corpos juvenis com vontades de vidas intensas e com gostos não escolarizados. Vestígios começaram a se inscrever no corpo-pesquisadora: uma escola que não quer um olhar pronto, não quer um olhar especialista, mas que incessantemente tensiona, convoca a exercer a presença, a contribuir e pensar junto às questões vividas em seu cotidiano. Como acolher esses gostos? Como a escola dispõe-se, devido aos acordos pedagógicos, a ser permeada por afetos tristes, ódio, ressentimento, mas também pelos afetos felizes e afirmativos, os desejos pulsantes nesses rapazes, “assistidos em suas liberdades”? Como um equipamento escolar pode assumir e comportar uma abertura a vidas que se querem loucas?

Diante dessa narrativa, afirmo: o desejo não é falta. Não é na falta que ele se engendra. Ele se torna falta “só quando encontra tantas barreiras que não encontra outra alternativa a não ser cavar dentro de nós mesmos” (TRINDADE, 2015b). E muitos são os desejos de nossos estudantes em cumprimento de medidas socioeducativas. Meninos que desejam fugir, fugir das instituições repressoras que lhes aprisionam a vida, sujeitando-os a padrões e enquadramentos.

Nesse sentido, “a falta é arrumada, organizada, na produção social. É contraproduzida pela instância de antiprodução que se assenta sobre as forças produtivas e se apropria delas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45). Dessa maneira, podemos inferir que,

[...] “é arte de uma classe dominante essa prática do vazio como economia de mercado: organizar a falta na abundância de produção, descarregar todo o desejo no grande medo de se ter falta, fazê-lo depender do objeto de uma produção real que se supõe exterior ao desejo (as exigências da racionalidade), enquanto a produção do desejo é vinculada ao fantasma (nada além do fantasma)” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 45).

O “desejo só ‘tem necessidade’ de poucas coisas, não dessas coisas que são deixadas, mas das coisas que lhe são incessantemente retiradas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 44). Nessa narrativa, seriam a liberdade e os direitos básicos que foram subtraídos desses estudantes, assim como nos contou indignada a pedagoga da instituição: “*Eles precisaram perder a liberdade para terem direito ao básico necessário, e só agora eles têm escola, médico, dentista, curso de informática...*” Assim se percebe o plano de produção social de sobrevivência, uma produção social acorrentada ao fantasma, a uma produção de sujeito fixo, cuja lei impõe o que deve ser feito de suas vidas, ou melhor, tiram-lhes a liberdade na tentativa de enquadrá-los a um modo “ideal” de existência, isto é, na qual o desejo torna-se “uma concepção idealista [...] que o determina, em primeiro lugar, como falta, falta de objeto, falta de objeto real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 41).

Meninos com gostos não escolarizados, jovens cujas histórias de vida são arrepiantes e impactantes, que estão vinculados a um sistema policaresco, jurídico, de categorização, de controle, que lhes remove qualquer oportunidade de escapar às consequências de uma primeira infração. Esses jovens são conduzidos a retornar rapidamente à “casa de correção”, na qual cumprem as medidas socioeducativas, após terem saído dela.

A pedagoga da instituição nos apresentou alguns fatos. Alegou que alguns jovens fogem para acertar as contas pendentes com o traficante e depois voltam, preferem aumentar a pena a

morrer. Outros não veem saídas, dizem que cumprirão a pena e depois retornarão para o crime, pois não sabem fazer outra coisa. Além desses jovens, outros são fascinados pelo mundo do crime, querem viver intensamente essa “*vida louca, vida louca..., que eu quero*”, sendo dessa forma que eles, ocasionalmente, falam para a pedagoga da escola, segundo ela. Desse modo, alguns deles se agenciam a organizações de poder, como o crime e a ilegalidade, ao invés de se conectarem com máquinas ativas, com máquinas afirmativas da vida. Além disso, ela complementou explanando que alguns jovens não se habituem à rotina, às regras, e a hostilidade entre eles é recorrente por pertencerem a grupos rivais. Nessas circunstâncias, alguns deles temem o risco da própria vida, eles só veem uma saída para tais coações ocorridas: “Eles fogem, eles têm uma vontade de fugir...”.

“Vontade de fugir como de viver, não uma evasão impossível. Mas fugir das armadilhas da polícia que o levaram a prisão, [...] ou então, fugir da prisão mesmo, sem sair do lugar e fugir de si mesmo, desfazendo certos personagens que o habitam fugir ao modo dos esquizofrênicos” (DELEUZE, 2006, p. 309).

De alguma maneira, eles fogem..., fogem..., fogem..., mas como evitar que esses meninos não fujam para um desejo de abolição pura e simples, de destruição, um desejo de morte? Todavia, é possível fugir a esse modo repressor de vida e produzir fugas outras, “fugas ativas, com um sentido político, como as de Jackson¹⁸, em que não se foge sem buscar armas, sem atacar: ‘Eu não tenho advogado e não sei se contarei com um, pois não quero um advogado que venha chorar e implorar a clemência da justiça. Quero um advogado que venha gritar, xingar...’” (DELEUZE, 2006, p. 310). Eis a questão: que “armas” nós podemos fabricar com os nossos estudantes?

Jovens que desejam viver loucamente. Vidas loucas, vidas intensas, que não se querem sujeitar nem a significados que seriam representações de coisas, nem significantes que seriam como representações de palavras, eles são intensidades. Lamentavelmente, quando os jovens estudantes são flagrados pelo sistema novamente, a pena começa a contar a partir do zero, mesmo que já tenham cumprido boa parte da sanção, disse a pedagoga da instituição em que os estudantes residem. Assim ocorreu com um dos estudantes da Escola Admardo que cumpria medida socioeducativa: “*Era um simples passeio à praia, quando de repente a polícia chegou e revistou todos os jovens que estavam na companhia de seus respectivos*

¹⁸George Jackson era um militante negro americano, detido nas prisões de San Quentim e Soledad, em que foi assassinado em 21 de agosto de 1971. Deleuze colabora com outros membros do Grupo de Informação sobre as prisões - GIP, como o sociólogo Daniel Defert companheiro de Michel Foucault e cofundador da GIP, na redação de um número especial sobre o assassinato e suicídios dentro da prisão.

educadores sociais. Na inspeção policial foram encontradas drogas com um dos meninos, coincidentemente, dois deles na semana seguinte teriam uma audiência com o juiz para receber o Alvará de Soltura e se verem livres novamente. Todavia, todo um aparato burocrático foi ativado”. Indignada, contou-me uma colega de pesquisa a irrefutável ação da polícia. Dessa forma, “suas condenações se sucedem, colando neles a etiqueta de ‘irrecuperáveis’” (DELEUZE, 2006, p. 309).

Diante disso, os filósofos criticam e denegam essa produção desejante do fantasma que exprime a falta no sujeito para lhe capturar a vida, fixando-o em um espaço fechado. Assim, para mostrar que desejo não é falta, afirmam que os revolucionários, os artistas e os videntes sabem que o desejo abraça a vida como uma potência produtora e a reproduz de uma maneira tanto quanto intensa quanto menos necessidade ele tem. E que os homens que mergulhavam na vida, que a ela se davam, que eram a própria vida, comiam pouco, dormiam pouco, tinham poucos bens, se é que os possuíam. Não tinham sonhos relacionados a ter filhos com propósito de garantir a continuidade da família ou de defender ou ter um dever para com o Estado. Eles se tornaram sujeitos nômades e vagabundos, os quais levavam uma vida errante, vagantes, não permitindo que os enquadrem em espaço fixo e fechado, ao invés disso, os nômades constroem os próprios territórios no sentido do espaço geográfico, cujos pontos não têm partida nem chegada, eles estão submetidos ao próprio trajeto, distribuindo-se em um espaço aberto, tanto homens quanto animais. Portanto, “o nomadismo é um caso de sucesso da máquina mutante em sua luta contra as formas de sua captura” (LEMOS; CARDOSO JR; NASCIMENTO, 2012, p. 157).

A Escola Admardo resiste a essa lógica determinista, militando por uma educação que potencialize a vida. Ao retornar, algumas questões disparadas: *“Como acolher esses gostos? Como a escola dispõe-se, em meio aos acordos pedagógicos, a ser permeada pelos desejos desses rapazes, ‘assistidos em suas liberdades’? Como um equipamento escolar pode assumir uma abertura a vidas que se querem loucas? Que ‘armas’ nós podemos fabricar com os nossos estudantes?”*

Há um desafio constante colocado por essas indagações: produzir práticas afirmadoras de vida e imanentes à vida para compor o cenário escola. Nem simples, nem prontas, e sim um andar em corda bamba, reposicionando-se todo o tempo nas modulações das práticas. Assim percebemos as práticas que acompanhamos na Escola Admardo. Não raro não se sabe como fazer, como agir, e não raro se avalia como, nesse não saber, se fez, se agiu – em meios a esses tensionamentos –, fomentar novas saídas direcionadas para a produção de novas práticas.

No que tange aos estudantes inseridos nas medidas socioeducativas, nós podemos inventar experimentações mais vigorosas, ativas, já que alguns querem viver intensamente. Dessa maneira, eles podem se tornar sujeitos “nômades e vagabundos”, os quais podem produzir os próprios territórios e lutar contra a captura de suas vidas e, assim como o revolucionário, os artistas e os videntes, abraçar a vida. Sem dúvida, a escola, ao se abrir para o inusitado trazido por eles todos os dias em suas salas de aula, pode produzir fazeres ainda não experimentados. E, dessa forma, os estudantes podem se deslocar de um pensamento engendrado pelas engrenagens do poder, cujas movimentações são imprescindíveis à máquina capitalista.

A Escola Admardo segue em sua luta, no combate contra uma produção social que insiste em aprisionar vidas. A narrativa seguinte, literalmente, manifesta uma produção desejante, a qual provoca fissuras em uma produção social acoplada ao poder.

Era uma quarta-feira de abril, marcamos de nos encontrar na Pracinha de Jucutuquara. Ao chegar encontrei poucas pessoas. Imaginava encontrar a praça cheia de manifestantes, pois, na última formação de professores, na Escola Admardo, as informações repassadas pelo professor de História foram que, na preparação dos cartazes para a marcha, muitos estabelecimentos confirmaram presença na manifestação. Professores, pedagogos, estudantes e pesquisadores da escola estiveram presentes. A pedagoga me apresentou um jovem adolescente que estava afastado da escola. Ele a cumprimentou e disse que estava bem e que voltaria à escola. Logo que ele se ausentou para conversar com outros colegas, a pedagoga contou-me um pouco da história de vida desse menino. História de luta, superação e desafios para uma criança que perdera os pais cedo. Hoje, esse estudante já está com 16 anos. Ela, emocionada, disse: *“Quando entrou na escola não conversava. Ele era muito arisco e arredio. Nossa! Estou muito surpresa em vê-lo, por ele estar bem e por vir falar comigo. Após a morte dos pais, ele e os irmãos moravam juntos e cada um cuidava do outro, mas de modo infeliz, o menino do meio, entre os cinco irmãos, se envolveu com drogas; foi jurado de morte e apanhou da polícia. Ficou preso por um período e hoje está aí, vivo. Que bom!”*.

Minutos se passavam enquanto eu conversava com um e com outro conhecido, entre eles professores, pedagogos, pesquisadores, psicólogos e estudantes; a praça ficava mais cheia, pessoas de várias instituições estavam chegando. Aos poucos, espalharam cartazes pelo chão

da praça, que mostravam a indignação da proposta de Reduzir a Maioridade Penal: “Educar para não punir; + ESCOLA - CADEIA; A juventude negra quer viver; Violência se reduz com mais Direitos: Moradia, Lazer, Saúde e Escola; Sou + a juventude; Ser Jovem não é crime”. Um grupo muito criativo produziu uma cela com canos de PVC. O pessoal da batucada também se aproximou.

Chegada a hora de começarmos a marcha, a kombi convocou o pessoal a se organizar na rua lateral da praça. Foi dada a largada para marcharmos até o Palácio do Governo, no centro da cidade, uma longa caminhada, sob um sol escaldante! Havia aproximadamente duas mil pessoas. Bonito ver aquelas pessoas marchando, caminhando, cantando, rindo. A marcha foi puxada com um grande cartaz contra a redução da maioridade penal e, logo em seguida, a cela construída com canos de PVC; com crianças e adolescentes segurando cartazes em seu interior. Muitos carros que passavam buzinaavam em apoio à marcha.

A marcha passava e mais pessoas integravam o grupo. Estudantes de uma escola estadual que estavam esperando o ônibus resolveram participar. Ao longo da caminhada, muitas pessoas apoiavam a marcha, outras eram contrárias. Muitos foram os burburinhos que rolaram ao ver a marcha passar: “*Que absurdo isso!*”. “*É isso aí!*”! Entre palmas e aplausos, também havia buzinas, apitos! Aprovações e reprovações em meio aos transeuntes.

Chegamos ao centro da capital e fizemos uma pausa no Instituto Socioeducativo do Espírito Santo (IASSES). Os meninos atrás de mim comentavam: “*Olha lá, Olha lá a juíza!*”! Ela acenou para nós e logo entrou. O pessoal da kombi por meio do microfone convidou a equipe do IASSES para integrar a marcha, mas a expressão em suas faces denotava recusas e repulsas. Por que será?

Atrás de mim um senhor comentava que vagabundo devia morrer. Os rapazes ao meu lado retrucaram a provocação dizendo: “*Vou arrepiar esse velho! O que ele está falando aí?*” Uma mulher chegou rápido, conversou com os meninos e disse que não valia a pena criar confusão. Eles entenderam e seguimos a manifestação ao som da batucada: “*Não é mole não, tem dinheiro para cadeia, mas não tem para a educação!*”.

Em frente ao palácio do governo, houve um momento impressionante e emocionante. Todos se juntaram e levantaram os cartazes. Em sincronia, um rapaz cantou insistentemente o refrão de uma funk: “*Era só mais um Silva que a estrela não brilha. Ele era fanqueiro, mas também pai de família*”... Todos cantaram junto. Ao término da canção, imediatamente outra começou: “*Eu só quero é ser feliz e andar tranquilamente na favela em que eu nasci, e poder me*

orgulhar e ter a consciência que o pobre tem seu lugar...”. É bonito ver a força e a luta de um povo.

No dia seguinte, o jornal da cidade publica que poucos manifestantes haviam participado da marcha contra a Redução da Maioridade Penal, ratificando a notícia por meio dos dados quantitativos da guarda municipal.

Essa narrativa denuncia um campo social que se produz e,

[...] “é imediatamente percorrido pelo desejo, que é o seu produto historicamente determinado, e que a libido não tem necessidade de mediação ou sublimação alguma, de operação psíquica alguma, e de transformação alguma, para investir as forças produtivas e as relações de produção. Há tão somente o desejo e o social, e nada mais (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46).

A análise de tais determinações indica como uma história de contingência e repressão é atroz a determinadas vidas. Vidas subjugadas. De outra maneira, a narrativa mostra os homens das paixões tristes, os que operam os equipamentos de comunicação, os moralistas que se utilizam do mecanismo de comunicação para ir de encontro à vida de alguns que eles julgam “merecer” morrer, assim como o “velho poder soberano”, que “fazia morrer e deixava viver” (FOUCAULT, 1999, p. 294), principalmente nossos jovens e crianças de classe social economicamente desfavorecida.

É explícita a conduta dos meios de comunicação, principalmente a TV aberta, que mostra e dissemina uma desqualificação da morte. Contudo, isso não é novidade, pois, de acordo com Foucault (1999), a morte deixou de ser um grande rito público desde o término do século XVIII, da qual participava a família, amigos e quase a sociedade inteira, agora ela é uma coisa privada, particular, não pública. A morte passava de um poder terreno a um poder do além, “passava de um direito público ou civil, de vida e de morte, para um direito que era o da vida eterna ou da danação eterna, [...] todos esses fenômenos do poder é que eram ritualizados” (FOUCAULT, 1999, p. 295).

Foucault (1999), nessa perspectiva, explana que a morte passa a ser articulada pelas tecnologias de poder. No entanto, não é sobre ela que o poder tem domínio, é em relação à mortalidade que, por sua vez, é controlada pelo Biopoder por meio do racismo, isto é, uma

relação não militar, guerreira ou política, mas uma relação biológica produzida pelo poder, o qual se encarregou do domínio da vida, “uma censura do tipo biológico, [...] isso vai permitir ao poder tratar uma população com uma mistura de raças, ou mais exatamente, tratar a espécie, subdividir a espécie de que ele se incumbiu em subgrupos que serão, precisamente, raças” (FOUCAULT, 1999, p. 305). Assim, o racismo tem como finalidade fragmentar o ser humano e, devido a isso, o poder suscita novamente uma relação guerreira: “Para viver, é preciso que você massacre seus inimigos” (FOUCAULT, 1999, p. 305). Esta ideia de aniquilamento da raça inferior se propaga e sanciona “a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 1999, p. 305).

O biopoder, portanto, confere ao Estado a função assassina pelo racismo e, lamentavelmente, com o mesmo objetivo a criminalidade foi intencionada, “a condenação à morte de um criminoso ou seu isolamento. Mesma coisa com a loucura, mesma coisa com as anomalias diversas” (FOUCAULT, 1999, p. 308), mesma coisa com o menino pobre cuja morte é desvelada nos meios de comunicação publicamente; pública também é a possível causa de sua morte, assim, antes mesmo de a polícia concluir a investigação, o veredicto de culpado pelo “apresentador-juiz” de plantão é sentenciado.

Esta é a realidade do desejo, do desejo de poder, do desejo que aprisiona a vida, tornando-a útil a um sistema sustentado pela e violência. Logo, medo, “medo do diferente, medo do encontro. Fora da casinha não há nada, e se há, são monstros perigosos! Fechem as janelas, tranquem a porta e joguem a chave fora” (TRINDADE, 2016b); medo de perder a si mesmo.

Ao contrário dessa produção desejante acoplada ao poder pode se produzir outro modo distinto de produção desejante. Eis o motivo trazido por Deleuze do filósofo Espinosa pelo meio, pois é no meio que tudo “acontece”, é no meio que se produz uma prática ética de uma luta contra a servidão, isto é, uma luta de combate que nos separa de nossa potência de agir e que nos submete a uma contínua diminuição de nossa potência de agir dentro de uma lógica angustiante de paixões tristes.

Deleuze e Guattari (2010), lembrando Reich, explicitam em termos do desejo que “não, as massas não foram enganadas, elas desejaram o fascismo num certo momento, em determinadas circunstâncias, é isso que é necessário explicar, essa perversão do desejo gregário” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47). Portanto, a “escravidão não é apenas material, mas também subjetiva” (TRINDADE, 2016b). E, por isso, é necessário lutar por uma afirmação da vida, ir ao encontro desses modos de existências, ou melhor, desses homens

tristes que “combatem por sua servidão como se se tratasse da sua salvação” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46).

A marcha efetivou dois planos de desejo bem distintos; um plano mostrou a militância e aposta na afirmação de vidas, e outro plano mostrou como na notícia do jornal a tentativa de diminuí-las por meio do discurso e dados estatísticos; uma subtração na quantidade de manifestantes foi publicada, logo, burlando uma luta contra a Redução da Maioridade Penal.

Os homens das paixões tristes disseminam o medo, usam artifícios que diminuem a vida, como nos apontou Foucault, por meio do biopoder. Desse modo, banalizam a morte de nossos jovens e adolescentes, tentam criminalizá-los cada vez mais cedo por meio de projetos de lei cuja intenção é reduzir a maioridade penal. Todavia, a luta por modos afirmativos da vida foi produzida e sustentada pela Escola Admardo.

Nessa luta por desejos afirmativos à vida, as máquinas desejanter marcham desalinhando, confundindo, desarranjando..., e não param de fazer rebuliços, pois “o produzir se enxerta sempre no produto, e as peças da máquina são também o combustível” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49), sendo assim elementares à economia do desejo. Dessa forma, a “marcha-luta” se fez com arte, já que “a própria obra de arte é uma máquina desejanter” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49), e nossa “marcha-luta” criou um curto-circuito na produção social com uma produção desejanter por meio de vários cartazes escritos à mão, da criativa cela com canos de PVC, do deslocar-se caminhando, do batuque e da música. Assim, os muitos manifestantes seguiram compondo com a marcha ao longo do percurso, em um desarranjo daquela quarta-feira do mês de abril, “um dia útil”.

3.3- Multiplicidades em meio a uma superfície de mundos.

Os desalinhos, desarranjos e desatinos não param nessa produção de desejo com a Escola Admardo, ou melhor, nessa construção de uma educação afirmativa da vida, em que “tudo funciona ao mesmo tempo nas máquinas desejanter, mas nos hiatos e rupturas, nas avarias e falhas, nas intermitências e curtos-circuitos, nas distâncias e fragmentações, numa soma que nunca une suas partes num todo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 61) isto é, multiplicidades.

A multiplicidade é a palavra que nomeia, palavra que ultrapassa a relação atributiva do uno e do múltiplo. Ela é a palavra substantivo, palavra definidora da produção desejanter como

“multiplicidade pura, isto é, afirmação irreduzível à unidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 62). Multiplicidades que não se reduzem a uma unidade de origem, a uma totalidade de destinação, a uma insípida dialética evolutiva, portanto, “só acreditamos em totalidades ao lado” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 62). A narrativa a seguir intenta trazer como as multiplicidades se compõem sob uma superfície de mundos.

“O mundo é uma escola” é um encontro de todos os turnos da Escola Admardo. Ele aconteceu no Centro Esportivo Tancredo de Almeida Neves – “Tancredão”, lugar amplo, com quadra de esportes, pista de skate, piscina e o mar compondo a paisagem. A tarde de sábado estava linda, muito sol e vento refrescante que vinha da orla. Infelizmente, a piscina não foi liberada para o evento.

Cheguei adiantada ao centro esportivo, havia, até então, apenas um dos três grupos de estudantes que chegaram de ônibus. A música rolava enquanto alguns professores afinavam os instrumentos, outros organizavam os jogos de dama, xadrez, baralhos, dominós, e as professoras preparavam as tintas e os panos de prato para a pintura, as linhas de crochê, as fitas e as toalhinhas de rosto. Alguns estudantes e professores montavam o tecido para a oficina de grafite.

Durante os preparativos, por alguns instantes embaraços ocorreram, pois as estudantes disseram estar envergonhadas de ocupar o lugar docente naquele momento e recusaram ministrar as oficinas. Elas diziam que queriam apenas mostrar a própria arte e que não sabiam ensinar. A professora tranquilizou-as dizendo que estava ali ao lado, junto com elas, mas como apoio e aprendiz, porque ela também gostaria de saber pintar, bordar e fazer crochê. As estudantes sorriram aliviadas e mostraram com muita artimanha suas habilidades.

Os demais estudantes chegaram em outro ônibus expressando alegria e disposição. Os meninos já seguiram direto para a quadra de futebol. As professoras me apresentaram a algumas estudantes, que me acolheram em meio a risos e burburinhos. Por alguns instantes fiquei intrigada, mas logo elas trocaram cochichos comigo e revelaram os motivos dos risos. Elas disseram que uma amiga cumprimentou a professora e a mesma não deu muita importância, muito menos se levantou para falar com ela. Em meio a risos e segredos, as estudantes falaram que se a professora fizesse coisa semelhante com elas, acertariam as contas

pessoalmente na segunda-feira. A professora me olhou desconfiada e comentou que era para eu tomar cuidado, pois elas são muito danadas.

As oficinas seguiram ao longo da tarde; uma estudante ensinava a fazer crochê, outra a passar fita na toalha de mão, outra a pintar. O professor de Artes pintou, mas não “bordou”! Ele compôs junto à estudante a pintura do pano de prato, a qual estava atrapalhada com o molde. Depois, sem o molde, ele produziu um desenho surreal de uma maçã no pano de prato, uma singular mistura de cores. Colocou-o para secar no varal, aguçando, desse modo, a cobiça de várias estudantes, inclusive a minha, a ganhar a arte. Infelizmente, não vi quem foi a sortuda ganhadora.

No último encontro “O mundo é uma escola”, algumas estudantes disseram ter ficado desapontadas por ter sido prometida uma aula de zumba. Outra estudante chegou e logo perguntou se haveria a aula. Imediatamente repassei a informação e confirmei que sim. A professora de Educação Física do vespertino estava muito animada e a secretária da escola também, vestida a caráter para uma aula de dança e ginástica. Ela estava com roupas esportivas, tênis, viseira e até a bolsa combinando com o *look*. Comentou: “*Só uma roupinha básica*”. Gostei da mudança no visual.

A professora de Educação Física do noturno esclareceu para mim que seria uma estudante quem conduziria a zumba, mas a estudante teve um imprevisto e precisou ir embora, então, a responsabilidade de ministrar a aula ficou com a professora. Ela estava com uma luz, uma energia muito boa, trocamos algumas palavras e, em uma rápida conversa com ela, os comentários foram sobre o seu casamento que ocorreria em poucas semanas.

O diretor chegou e abriu o encontro. Com estudantes e professores reunidos no pátio, o “professor-DJ” soltou o som, a aula de zumba começou, gritou a professora de Educação Física: “É um, é dois, é três! Vamos lá”. Notável! Todos aqueles estudantes alguns com os filhos e outros estudantes na companhia dos netos. Eles dançavam, riam, esticavam o corpo, levantavam os braços, tropeçavam, erravam o passo e o compasso..., mas não desistiam e recomeçavam...

A tarde seguiu em meio a muitas atividades, oficinas, jogos e danças. A dança teve vários ritmos, mas a cena surpreendente foi o estudante que dançou imitando o cantor Michel Jackson com a música *Billie Jean* do artista. Ele mexia o próprio corpo de um jeito muito intensivo e, ao mesmo tempo, engraçado, porém não estava se importando com os julgamentos. Todos aplaudiram sua performance.

Ao lado do “Michel Jackson da Admardo”, os meninos do grafite também davam um show. Havia dois cartazes, e em um deles os estudantes estavam produzindo uma enorme faixa colorida para o seminário sobre diversidade sexual que ocorreria na quarta-feira seguinte. A outra faixa fora produzida pelos professores, estudantes, pesquisadores, os filhos e netos deles também. Eles deixavam uma palavra, uma frase, um símbolo na faixa que tinha como destaque a seguinte frase: “EMEF EJA ASO – A FAVOR DA VIDA”. Várias foram as palavras impressas nessa faixa: “amor, orgulhosamente, liberdade, vida, revolucionar a educação, paz, diferente” ... Havia desenhos, também: “flores, corações, borboletas”, tudo muito colorido, que expressava uma vibração, uma energia, intensidades daquele encontro de mundos. Afinal, o mundo é uma escola?

Deleuze e Guattari (2010) elaboraram a concepção de que o desejo se constrói em um conjunto e não se deseja sozinho, e nós, como máquinas desejantes, conectamos e desconectamos, ou melhor, agenciamo-nos em todos os sentidos e direções. Baseado nisso, eis que surge uma dúvida: se as multiplicidades não formam um todo, de que maneira elas se compõem ou fazem um conjunto?

Deleuze e Parnet (1998) esclarecem que esta é apenas uma questão cuja relação se faz pela conjunção E não pelo verbo SER. Dessa maneira, é importante substituir o É por E, porque a conjunção E “faz com que as relações corram para fora dos termos e para fora do conjunto de seus termos, e para fora de tudo o que poderia ser determinado como Ser, Um ou Todo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 47), ou seja, uma multiplicidade não está na fôrma, no uno, independentemente da quantidade, nem mesmo no conjunto ou totalidade. Ela não possui a mesma natureza dos elementos, nem do conjunto e nem mesmo das relações que compõem. Uma multiplicidade apenas se encontra na conjunção E. Dessa maneira, ela pode se engendrar somente entre dois, ou melhor, no meio, pois é no meio que as intensidades ocorrem ou passam... Então, o E se põe como “extra-ser, inter-ser” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 47), sempre no meio de dois termos, dois conjuntos, dando uma direção às relações, fazendo fugir uns e outros sobre uma linha de fuga, a qual o E cria ativamente. “O Mundo é uma escola” se produziu por meio da conjunção E, em que foram possíveis engendramentos, intensidades, naquele espaço em uma tarde de sábado, com criações ativas entre professores, estudantes e

pesquisadores nas oficinas de crochê, bordado e pintura; jogos de dama, baralho, xadrez, dominó, roda de música e grafite.

Foi em meio e no meio que tal encontro aconteceu, em meio ao aumento de um grau de potência, em meio ao poder de afetar e ser afetado, em meio a afetos de tristeza e alegria, em meio a Ética do que cada um pode, em meio a experimentações que envolvem o máximo de afirmação de vida. Entre maquinismo, maquinações, não no sentido desagradável ou ofensivo da palavra em português, que diz de planejar algo contra alguém, mas no sentido mostrado por Deleuze e Guattari (2010), o de que somos máquinas desejantes, máquinas que constroem dentro de uma “energia do pensamento e o pensamento paisagem do desejo” (SILVA, 2006, p. 151), pelo qual nos lançamos a um processo de aventuras de criação.

Logo, “maquinar é criação de sentido e construção de modos de existir” (SILVA, 2006, p. 151) livres e ativos. Dessa maneira, nosso cantor “Michel Jackson da Admardo” o fez dançando a música Billie Jean de um modo singular e inusitado, atravessado por aquela paisagem cujos ritmos e velocidades de corpos eram variados. Assim, “O mundo é uma escola” apresentou como as multiplicidades da Escola Admardo escapam da dialética para pensar o múltiplo em estado puro, puro de intensidade, para não fazer dele um fragmento numérico de uma Unidade ou Totalidade perdida, mas, pelo contrário, o múltiplo é o “elemento orgânico unidade ou totalidade por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 60).

Os filósofos estabelecem a distinção entre multiplicidades arborescentes e multiplicidades rizomáticas¹⁹. Há dois tipos de multiplicidades, não existe dualismo que as opõem, somente há “multiplicidades de multiplicidades que formam um mesmo agenciamento, que se exercem no mesmo agenciamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 62), ou melhor, contíguas, ao lado. Assim, foi ao lado do “Michel Jackson da Admardo” que outros estudantes, professores e pesquisadores compuseram a faixa do seminário LGBTTTI. De modo semelhante, a professora se dispõe a aprender com as estudantes a bordar, tramar crochê e pintar. Bem como o professor de Artes quando contiguamente à estudante pintou o pano de prato.

Sendo assim, existem “tipos de multiplicidades que coexistem, penetram-se e mudam de lugar – máquinas, maquinismos, motores e elementos que intervêm em dado momento para formar um agenciamento produtor de enunciado: eu te amo (ou outra coisa)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.64) ou “*revolucionar a educação*”, como uma das frases escritas na faixa da Escola Admardo.

¹⁹Analisarei melhor esses conceitos no capítulo: Multiplicidades em Formação Continuada.

Portanto, nunca se deseja sozinho, porque os enunciados são produzidos em um único e mesmo agenciamento maquínico que produz e compartilha o todo entre duas ou mais multiplicidades, como mostrado na narrativa acima, principalmente na composição da oficina de grafite por meio da produção das multiplicidades (discentes, docentes e pesquisadores), as quais escreveram uma mensagem de confiança, de liberdade, de uma potência de vida na faixa com a frase: “*EMEF EJA ASO – A FAVOR DA VIDA*”.

Ao retomar a questão da narrativa: “Afinal, O mundo é uma escola?”, e, considerando pelo sentido de uma ética e do desejo de que a vida se explica por encontros afetivos, eu ousaria trocar o É da frase substantivo: “*O mundo é uma escola!*” por “*O mundo e uma escola*”, outra frase substantivo que narra a intensidade, a geografia de uma produção desejante e suas multiplicidades.

Assim, neste “carto-grafar”, “carto-narrar”, a produção desejante com a Escola Admardo, vivenciei como as multiplicidades (estudantes, professores e pesquisadores) se constituem, sem se permitir a uma fixação, tampouco uma sujeição. Elas lutam, compartilham potência de vida e também estão dispostas a revolucionar com a educação.

4- MULTIPLICIDADES EM FORMAÇÃO CONTINUADA.

Como trazido no início deste texto narrativo-dissertativo, ora como roda fechada ora como roda aberta, a roda de capoeira Escola Admardo luta e dança por meio de uma flexibilização de gestos e estilos dos corpos. Neste capítulo analisaremos a formação continuada, nas quais histórias de vida de estudantes, professores e pesquisadores seguem no mover, no cuidar, no potencializar, no compartilhar o inacabado em construção... Assim, esta roda, em meio a gingas, sagacidades, golpes, recuos, improvisos e inventividades, segue formando e transformando vidas.

Sexta-feira pós Carnaval. Cheguei à escola alguns minutos atrasada. Surpreendi-me com o grupo já bastante envolvido.

A pedagoga do segundo segmento, versátil no vestir, estava com um vestido verde e uma faixa verde rosa nos cabelos, cores de sua escola de samba favorita. Ela entregou um texto sobre Direitos Humanos para o nosso estudo. Conclui que o tema anual foi definido, pois nenhum professor, até aquele momento, havia apresentado uma contraproposta. A discussão sobre o texto foi aberta com um professor discordando; ele criticou e questionou se o tema anual a ser trabalhado – Direitos Humanos – já estava decidido e por quem havia sido decidido.

Algumas falas foram rememoradas sobre a formação em que se discutiu a proposta do tema; esse docente alegou que o mesmo já estava definido no site da escola e como se todos os turnos da escola tivessem decidido a favor. A pedagoga lembrou que havia uma observação, no site, informando que o turno matutino ainda não havia definido.

O professor retrucou e, em um único desabafo, disse que o tema triunfou devido à pedagoga integrar o grupo de direitos humanos, o ex-diretor ter ligação (in)direta com o tema e, por último, ele apontou para um professor específico, dizendo que a mãe dele é militante dos direitos humanos. Esse professor olhou para ele sem entender e, ao mesmo tempo, sorriu. A pedagoga o elogiou por ter falado tudo isso, pois nenhum outro docente se arriscou a dizer o que ele teve coragem de falar.

Como se afina coletivamente escolhas, como se produz coletivo? Nessa manhã, a roda girou como ainda não havia visto: todos se defenderam, retrucaram, reclamaram, insistiram em dizer que a proposta não partiu deles, muito menos dos estudantes. Nesse movimento, também giro. Uma professora novata provocou os pesquisadores a opinarem, e somente eu estava naquela formação anterior. Titubeei: “Falo? Não falo?” Pensei em um modo de intervir sem tomar partido de ninguém. E, por fim, não opino. Na polêmica, tomada pela situação, outra professora falou antes de eu concluir o pensamento. Ela finalizou a problematização afirmando que a proposta da temática anual não partiu deles, apesar de a maioria ter votado a favor.

Fiquei exausta nesse dia. No retorno para casa, ascendeu em meu corpo excertos de Guimarães Rosa (2006): “Viver é muito perigoso... (p. 25)”, ou melhor, “pesquisar é muito perigoso...” A sexta-feira pós Carnaval foi tensa. Hesitei ao falar, pensando no cuidado do dizer. Hesitei em me posicionar e fazer análise. O desafio me deslocou a pensar: na roda, se hesitar, fale da hesitação, faça análise dela. Silenciar ou falar é uma política.

Sem dúvida, aprendi e me vi continuamente em formação junto a essa grupalidade. Gostaria de desenhar alguns desses movimentos, nos quais multiplicidades se engendraram na formação continuada, pela qual “cada elemento não para de variar e modificar sua distância em relação aos outros” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 57).

Neste último capítulo, quero trazer a formação continuada dos professores, uma formação que ousa problematizar e criar um processo de educar afirmativo, contrário à lógica capitalística de serialização subjetiva.

Como tratar as sextas-feiras, que literalmente atravessam as segundas, terças, quartas e quintas, que se espalham pelas salas de aula na cidade? A formação, que envolve docentes, pesquisadores, pedagogos, diretor e coordenadores da escola, que ocorrem impreterivelmente nos três turnos, é uma prática educativa que visa à efetivação de uma política pública, de partilhas de fazeres e saberes.

Ao longo da dissertação, aulas, planejamentos, seminários, ACCs compareceram como espaços efetivos de encontros. Neste último capítulo, tateio afirmar que esses encontros

ganham vias de expressão e mesmo de força de existir, pelo modo como as formações ocorrem, pois nelas há uma experimentação de coletivo (em que o ato silenciar ou de dizer, em que apontar para um tema que venha do grupo ou que se forja por ele são exercícios políticos).

Para além dos maniqueísmos, dos posicionamentos que podem forçar rasamente a localizar onde e com quem está a verdade, interessa-me aqui realçar os movimentos, as construções, as apostas empenhadas contínua e processualmente na efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ouso dizer que as formações maquinam para a vivacidade e a concretude do PPP, na medida em que não abafa o diálogo e as contradições.

O investimento coletivo nesse espaço vai na contramão das maquinarias capitalísticas que segregam, tentam retirar as decisões dos atos de trabalho, e que parcelam seus sentidos. Como portar essa produção desejante e fugir das capturas modelares, que têm suas máximas nos indivíduos? Como fazer dos fluxos desejantes novos arranjos parciais, em que vidas tornem-se ativas e pouco afeitas às paixões tristes?

Gostaria de convidá-lo, leitor, a problematizar um coletivo em seus movimentos. Sem realizar juízos, sem apregoar déficits, apenas no desafio de acompanhar seus fluxos, seus cortes e suas conexões. Se já falei de uma política, sem dúvida, há uma estética, uma produção ativa de uma escola sempre em vias de se fazer.

Para quem chega à escola, participar da formação é um convite, é entrar em cena com o trabalho já acontecendo, é ver-se em uma praça pública, na qual os atores são convocados a estar, a se fazer presentes, a se colocar a pensar e debater as diferentes e inusitadas questões que atravessam a Escola Admardo.

Desde como é servido o lanche aos ditames burocratizantes em forma de exigências e formalidades da SEME, há sempre muito a conversar naquela roda; via-me em meio a questões quentes, por vezes, sem resoluções claras ou apaziguadoras, mas que nem por isso eram ignoradas, mas sim debatidas.

De fato, captei o vivido nas formações como um convite (ou mesmo uma convocação) à análise, à produção coletiva de um modo de pensar e agir que propiciasse novos fazeres para a educação de jovens e adultos, com jovens e adultos e suas concretudes, em suas trajetórias de escolarização.

Estive presente no ano de 2015 mais tempo nas formações do turno matutino. Ouvia dizer, seja pelos professores ou mesmo pelos pesquisadores, que cada turno produzia uma formação,

com características do grupo que compunha o turno específico. Claro que o modo como se efetiva e os arranjos são sempre locais e móveis, mas há uma forte marcação democrática, tanto pela gestão quanto pelo grupo docente.

Sem dúvida, nas formações também há vetores de verticalização e hierarquização. Ora com capturas centralizadoras da gestão, ora com polarizações encampadas por docentes. E, talvez o mais interessante nesse processo, tenha sido acompanhar como esses vetores foram apontados e mesmo desmontados por diferentes agentes. Irei me ater, especificamente, a um momento em que isso fortemente ocorreu e como foi trabalhado.

Posso mesmo dizer que me habituei a um jeito de trabalho, de pensar e fazer a formação nas sextas, de modo que raramente sentia paralisia ou mesmo desânimo naquelas manhãs: nos momentos iniciais de trabalhos (conhecido como místicas, um momento de acolhimento ao grupo); nas pautas, em suas quebras e não cumprimentos; nos intervalos para o café, ou mesmo naqueles dias de debates mais acalorados, em que a ida à padaria da esquina atuava como um forte componente de recomposição e ativação de grupalidade); nas despedidas que marcavam impreterivelmente o fim da manhã de trabalho, mas não o fim das questões levantadas na formação.

Posso afirmar que havia uma heterogeneidade muito presente ali: tempo diferentes de atuação na escola, práticas nem sempre consoantes, áreas e subáreas de conhecimentos, modos de viver a educação, modos de entender a própria prática como militância, e mesmo as diferenças de apropriação de discursos pedagógicos mais afinados com a pedagogia freiriana.

Por vezes, essa heterogeneidade formava blocos, como: um grupo falante versus grupo silencioso; grupo engajado versus grupo pouco engajado; grupo problematizador versus grupo pacífico; grupo militante versus grupo de direita. Esses blocos que por alguns momentos pareciam explicar os movimentos presentes na formação, estavam sempre em desfazimentos, desmanchando-se, não permitindo que essas polarizações perdurassem por muito tempo.

As formações continuadas têm uma pauta a conversar, a problematizar com estudos de textos, estudos de casos de estudantes, conselho de classe, diretrizes educacionais, alterações no PPP, tema anual, formulação dos seminários, compartilhamentos das ACCs, conversas com convidados etc. Essa pauta formativa, em geral, era elaborada pela equipe gestora, mas permanecia aberta a qualquer integrante, caso este quisesse sugerir um assunto, oficina grupal etc.

Não raro, a formação ganha destaque como uma característica da Escola Admardo. Ao contar

como é trabalhar na escola, frequentemente pelos professores, ou mesmo nós pesquisadores, quando destacávamos para um dia semanal destinado à formação. Compreendia-se a exiguidade do tempo destinado às formações na carga horária docente nas escolas em geral. Assim, quase “um privilégio” a possibilidade de conhecer o grupo com quem se trabalha e discutir o modo como se exerce o ofício de professor, bem como as diretrizes que norteiam o estabelecimento, os encaminhamentos etc.

Porém, ao invés de privilégio, propusemos, junto com os profissionais que compõem e exercitam essa formação, dimensionar esse tempo/espço para se pensar em práticas educativas não centralizadas, resultado de muita luta coletiva para a sua existência. Percebemos claramente que o diálogo se constrói semanalmente na escola, o que não quer dizer que não haja embate, e sim que o mesmo pode produzir modos de se conduzir na contramão das serializações, culpabilizações e infantilizações, tão fortemente capitalistas.

Com efeito, uma palavra me salta: multiplicidades, este é o viés de análise por meio do qual gostaria de me referenciar ao como se produz formação continuada, pois com avarias e composições parciais uma formação é feita.

Para Deleuze e Guattari (2010), as multiplicidades não se unificam, não se totalizam, mas o todo é produzido como uma parte ao lado, adjacentes das partes, “às quais se aplica instaurando comunicações aberrantes entre vasos comunicantes, unidades, transversais entre elementos que mantêm toda a sua diferença nas suas dimensões próprias” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 63), que também podem ser traduzidas como comunicações avariadas e ao mesmo tempo recompostas, restabelecidas, estados intensivos, contrários às lógicas, uma paisagem de cores vivas e fortes. E, além disso, elas são cortadas por uma transversal, como na viagem de trem, em que o viajante enlouquecido não consegue ver a totalidade daquilo que vê, nem a unidade dos pontos de vista, e assim ele traça uma transversal de uma janela a outra, “para reaproximar, para remendar os fragmentos intermitentes e opostos” (PROUST apud DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 63).

As multiplicidades produzem enunciados, visto que “não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, agentes coletivos de enunciação (por ‘agentes coletivos’ não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 66).

Se todo enunciado é produto de um agenciamento maquínico, pouco importa quem diz o quê. Importa que os enunciados circulem, e que ao girarem na roda, ganhem novos sentidos, novos

contornos coletivos. Na roda, modos de existir mulher, homem, professora, professor, estudante, homossexual, heterossexual, machismo, feminismo, violência, tráfico, destinos de vida, necessidades educativas especiais, juventude, adultez, pobreza, saúde mental, higiene pessoal, drogas, burocracias, avaliações, aprendizagem estiveram encarnadas. Modos de viver de cada um daqueles corpos e suas avarias quando compartilhadas: *“me percebi machista”*; *“porque tenho essa opinião?”*; *“disse mesmo para o estudante, encapa o bicho e vai, quando ele me ligou de madrugada, perguntando como fazer sexo, já que suspeitava estar com doença venérea”*; *“me dói ver aquele estudante consumido pela droga”*; *“como fazer para não perder mais estudantes para uma vida do tráfico?”*; *“eu hoje estou esgotada”*... Muitos enunciados pulverizados em uma escola, em seus desafios de escolarização, ao sustentar práticas heterogêneas.

De fato, em seus desafios e inacabamentos, as formações continuadas provocam os agentes coletivos a pensar um modo ético-estético-político,

[...] ética porque abre para a possibilidade de fazer escolhas. No campo da formação, expressa uma dimensão que ao se fechar em dar forma ao futuro professor expande a possibilidade de se desformar, de se transformar. Estética como um dos caminhos possíveis, entre outros, pelos quais adultos, jovens e crianças realizam estilo de vida não conformados e não consensuais, como ensinou Foucault, afirmando a possibilidade de criar uma vida bela e livre. Política pela atitude de forjar novos encontros, sempre outros que se movem para se diferir daquilo que somos (DIAS, 2012, p. 29).

Segundo Rocha e Aguiar apud Dias (2012), a dimensão formativa na perspectiva ético-estético-política adquire consistência micropolítica de produção de modos de subjetivação, evidenciada em três modulações: a primeira consiste em pensar a formação como criação de percursos em meio a múltiplas forças; a segunda remete à análise sobre nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo, propiciando caminhos que potencializem a vida; a terceira propõe desafios e a criação de um campo de intervenção problematizador e crítico, intensificador de encontros.

Se há multiplicidades, não cabe perguntar: o que foi compreendido das formações continuadas? Mas sim: como elas operam? Em conexão com o que elas fazem ou não passar intensidades? Por meio de que multiplicidades elas se metamorfoseiam?

As formações evidenciam os modos como essas multiplicidades operam; campo intensivo, sob a forma de multiplicidades moleculares, multiplicidades singulares, corpos imanentes ao próprio desejo. Essas multiplicidades em formação se conectam pela conjunção “e”, formando assim um rizoma: *“aliança, unicamente aliança”* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 48).

Estes autores “roubam” o conceito de rizoma da botânica. Rizoma é uma raiz ramificada. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22), ou seja, um emaranhado de linhas ligadas por intensidades. Eles criaram este conceito para subverter um pensamento hierárquico, vertical, linear, ou seja, um pensamento arborescente. Em outro sentido, o rizoma provoca repensar e romper com a estrutura e a organização, pois “não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

O rizoma tem por princípios a conexão e a heterogeneidade, que indica que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22), independente de lugar, de pessoas e de temáticas.

Em plena ação, as formações continuadas ativam conexões entre professores, estudantes, pesquisadores, estudantes de docência em inglês, pesquisadores da educação, da psicologia institucional e convidados. Os saberes também se conectam entre professores das diferentes áreas e profissionais de outras instituições, como Unidades Básicas de Saúde, CRAS, CREAS-POP, Escolas da rede pública de ensino, Centro Integrado da Cidadania (CIC) - Casa do Cidadão etc. A Escola Admardo, como rizoma, não cessa de “conectar, cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23) em um funcionamento, por meio de rodas de conversas, cujos debates produzem avarias, falhas, desatinos nas multiplicidades.

Há modos de expressão ali circulantes que afirmam não gostar da formação, enquanto outros portam o contrário disso, pois, para eles, a intensidade das discussões não implica em ruptura das relações. Quando um pesquisador aponta o cuidado para não tornar aquele ambiente adoeceador, uma professora lembra: “*depois se vai ao bar, após o expediente*”.

De fato, problematizações circularam, enunciados foram ditos, argumentados e contra argumentados em várias linguagens, circunstâncias que possibilitam tais encontros, tais conexões, pois os “agenciamentos coletivos de enunciação funcionam, com efeito, diretamente nos agenciamentos maquinicos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22), e permitiram uma heterogênesse de dialetos, polifonia que atravessou uma micropolítica formativa, a qual “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 43).

No princípio da multiplicidade do rizoma, Deleuze e Guattari (1995) afirmam que a multiplicidade “não tem mais relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23). Ela tem somente determinações, grandezas e dimensões que não cessam de aumentar sem que modifiquem de natureza, portanto, as multiplicidades são rizomáticas, elas não possuem um pivô, ou seja, uma raiz principal. Por outro lado, as pseudomultiplicidades arborescentes, “falsas” multiplicidades, sustentam um pensamento estrutural. Uma árvore cujos pontos e posições estão fixados.

Um rizoma não se justifica por nenhum modelo estrutural ou gerativo. O rizoma é mapa e não decalque, assim como a orquídea não copia o decalque da vespa, ela faz uma composição, um mapa com a vespa em meio a um rizoma, ou melhor, “a vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26). Desse modo, um mapa constrói, conecta campos para uma abertura máxima de um plano de consistência, “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 30).

Os sistemas arborescentes funcionam com ordenação de elementos ou distribuição de poderes em ordem de importância, nos quais “comportam centro de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36), consequentemente, o sistema arborescente produz indivíduos, sujeitos fixos, em suas multiplicidades arborescentes.

Em 2015, convidados estiveram nas formações para conversar temas específicos, como direitos das mulheres, juventude, redução da maioridade penal, entre outros. Contudo, em algumas ocasiões, os convidados trouxeram discursos prontos, apenas replicando-os ali, tal como um palestrante da área jurídica que trouxe enunciados relacionados à questão da redução da maioridade penal, portando temas desatualizados e pejorativos como “menor”, referindo-se aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; outro convidado trouxe a discussão sobre as “08 maneiras de mudar o mundo”. Segundo ele, o projeto possuía vínculo com as Organizações das Nações Unidas (ONU) e estabelece parcerias com as prefeituras dos municípios para garantir saúde, educação, direito da mulher etc., essas garantias, entretanto, já são incumbências das prefeituras.

Quando os convidados apresentam discursos pouco atualizados ou mesmo atuando a favor de

uma política desqualificadora de modos de vida, ou ainda fechados ao diálogo (e ao exercício da crítica), o grupo marca esse estranhamento, ora atuando na formação daquele que ali está (*“olha, aqui fazemos diferente”*), ora se posicionando na radicalidade (*“discordamos desse modo de pensar”*), na aposta do debate coletivo. Nesse contexto, os professores se posicionaram claramente com relação à comunicação e participação na escolha dos convidados.

Tais posturas de radicalidade com a formação, isto é, considerar que todos na roda estão em formação, independente de quem seja, favorece o surgimento de falas como: *“é preciso respeito e cuidado ao falar com os convidados”*.

Pode-se afirmar que não se passa ileso das formações, exatamente por uma postura ativa de não verticalização do saber, o que nem sempre produz conforto. Se o confronto de modos de pensar caracterizam as formações, com o intuito de intervir nas práticas educativas, também há redes de solidariedade e reconhecimento do trabalho feito por cada um, ainda que não sejam tomados como prontos. Em diferentes momentos, percebia na roda o reconhecimento do percurso feito por cada um ao relatar o tempo de trabalho na escola, suas transformações e aprendizados. Assim como não é incomum a análise comparativa sobre o modo de trabalhar naquele espaço e em outros espaços de escolarização.

Em relação à radicalidade com a postura formativa, vê-se claramente que há nas multiplicidades rizomáticas posturas de não se deixar sobrecodificar. Assim, há uma atenção (independente de quem ocupe a fala no momento) com o compor ou não compor com uma educação feita e construída por meio de uma ética e política de uma educação pública. Uma atenção às composições, desse modo, poderia arriscar resumir o vivido em diferentes sextas-feiras.

Lembro-me de Espinosa: o que convém ou não convém ao corpo? O que atua aumentando a potência de existir, o que a diminui? Uma atenção: o que nos desloca na produção de uma educação pública? O que temos feito que possa ser de outro modo? Em muitos momentos, sentia na formação as interlocuções claramente direcionadas aos pesquisadores: coloquem-nos problemas; mais do que apontar como fazemos, nos desloquem, façam conosco o que ainda não somos.

Essa radicalidade com uma postura formativa, uma atenção às composições e, sobretudo, um desafio de colocar problemas, deslocando dos modos habituais de agir, são tentativas de não sobrecodificação, de não deixar-se habitar apenas territórios já conhecidos.

Além disso, essas questões apontam para uma atenção a um não fechamento do grupo em torno de si, salientando que as multiplicidades estão correlacionadas com o fora, “‘anéis abertos’. [...] multiplicidades planas a ‘n’ dimensões são assignificantes e assubjetivas. Elas são designadas por artigos indefinidos, ou antes, partitivos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25), como uma educação, uma escola, um professor, um estudante, um rizoma.

Essas correlações são variáveis, ora movem-se juntas ora movem-se em direções opostas com velocidades também variáveis, precipitações e transformações com o fora. É importante ressaltar que o rizoma é constituído por linhas de segmentaridade e linhas de estratificação, conforme sua dimensão, tamanho ou importância, “mas também por linha de fuga ou de desterritorialização, como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 43).

Não raro questões cotidianas eram forçadas a ser ampliadas em suas análises, rachando as explicações individualizantes (seja do professor tal, do estudante tal, da turma tal, do segmento tal). Como aliar uma prática pedagógica (uma aula sobre arte, uma ida a campo, uma aula sobre corpo humano etc.) com esse fora? Com aquilo que não se reduz ao grupo, mas que todo o tempo o tangencia?

Que surpresa! O diretor fez a mística desta manhã de formação com o “Tai chi perfumado”. Uma atividade física com música de inspiração oriental. Foram muitas risadas e brincadeiras durante a técnica grupal. Descontraímos e movimentamos o corpo, alongamos, rebolamos... Foi interessante relaxar e ver os rostos daquela equipe respirando de modo suave.

Esta acolhida, de certa forma, foi uma preparação para uma conversa mais burocrática e estratégica entre máquinas governamentais e máquinas desejantes docentes relacionadas à luta pelos direitos trabalhista dos professores e o futuro da educação de jovens e adultos, as ameaças de fechamento de turma, as visitas pelo administrativo da SEME para verificar se as cargas horárias docentes e discentes estavam sendo cumpridas.

A formação, excepcionalmente, terminou às 9h30min, pois os docentes foram participar de protestos contra as ações do governo, principalmente as represálias do governo do Paraná sob os colegas docentes. As conversas nessa formação circulavam sobre as ações e as práticas do

governo estadual e municipal para a Educação. Preocupações pertinentes ao futuro da escola; questões sobre ações e organizações. Essa pauta formativa propôs pensar a seguinte questão: “Como resistir a essas práticas políticas?”

Nessa manhã perduraram as sensações da música e gestos, em uma aposta em produzir novas sensibilidades e, ao mesmo tempo, conectar com arranjos contínuos para as lutas por uma educação pública.

Multiplicidades...

O rizoma faz conexões com linhas de segmentaridade, conforme as quais ele é “estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). Tais linhas não param de investir umas às outras, incessantes ramificações, sem dualismo, sem dicotomia. Nesse emaranhar, é preciso prudência, há risco de (re) encontrar grupos e “indivíduos que contêm microfacismos sempre à espera de cristalização” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 26).

Capturas de multiplicidades e microfacismos e suas arborescências. Como afirmo no capítulo anterior, capturas de produções desejantes, modos de vida que se fazem afeitos aos ressentimentos.

Deleuze e Guattari (1995), portanto, versam que nesse mundo de platôs, entre multiplicidades arborescentes e multiplicidades rizomáticas, não há dualismo, não existe o bem e o mal, não existe mistura ou síntese do ser. Há elos, nós, amarrações de arborescências nos rizomas, impulsos rizomáticos de baixo para cima nas raízes; formações despóticas, de imanência, próprias aos rizomas; deformações anárquicas no sistema arborescente; e, raízes aéreas e hastes subterrâneas.

Nessa acepção, em meio às experimentações da formação continuada na Escola Admardo, permearam multiplicidades rizomáticas e arborescentes. Uma agiu como decalque transcendente, mesmo elaborando suas próprias fugas; a outra agiu como processo imanente: reverte-se o modelo e esboça-se um mapa, ainda que constitua suas próprias hierarquias e suscite um canal despótico.

E-mail formação Escola Admardo:

Prezad@s educador@s,

Segue pauta da formação do turno matutino 23/10/2015:

- Continuidade/fechamento da elaboração dos Direitos de Aprendizagem por área de conhecimento/componentes curriculares;
- Avaliação do seminário LGBTTTI, e organização do próximo seminário;
- Avaliação da organização da escola;
- Informes gerais.

Obs.: a formação terá início impreterivelmente às 7h, contamos com a presença de todas/os.

Atenciosamente,

Esta formação continuada não contou com técnica grupal, música, poesia, vídeo. Nós fomos direto à continuação da elaboração dos Direitos de Aprendizagem por área de conhecimento/componentes curriculares. O pedagogo, recém-chegado na Escola Admardo, de modo automático passou as orientações (com uma dicção confusa e atropelada na forma de se expressar), devendo realizar duas atividades simultâneas: encaminhar as proposições da escola em relação aos Direitos para a SEME, a seu pedido, e realizar as necessárias alterações no PPP.

Para a leitura e alteração do documento, fomos divididos em grupos de áreas específicas. No grupo em que eu estava o debate foi abrasador. Trocamos algumas ideias e sugestões, enquanto o coordenador do primeiro segmento estava frenético em seu computador ao formular algumas proposições. Eu indaguei ao grupo algumas situações vividas em sala de aula. Uma das professoras relatou que tem um estudante já com 47 anos que perdera a mãe e a família o deposita na escola. *“Quando o estudante começou a frequentar a escola ficava na porta segurando a grade para não entrar em sala de aula, com o tempo essa recusa passou, mas ele não faz nenhuma atividade”*, disse a professora. Diante dessa fala, perguntei o que o estudante gosta. A professora prontamente disse que ele não falta e adora falar de mulher, de música e comentou: *“Ele é bem assanhadinho”*. Apontei para ela tentar alguma estratégia por essa via, trazendo um conto, um livro, talvez do escritor Nelson Rodrigues com essa temática, pela qual o estudante expressa interesse. Elas me olharam concordando com a ideia.

Uma professora, envolvida na conversa, expressou que não é possível inserir esses estudantes

nos moldes de uma escola regular porque o tempo de aprendizagem deles é outro. Ela traz uma estudante do segundo segmento que tem 53 anos e a mãe com seus oitenta e poucos possui tutela sobre ela. E que a mesma está na escola há cinco anos e só agora aprendeu a escrever o próprio nome. O coordenador fez uma pausa em sua escrita e falou que os avanços dessa estudante foram incríveis com relação à autoestima, além de fazer questionamentos à mãe sobre o benefício que ela recebe mensalmente do governo. Ele questionou: *“Vamos ter que enquadrar esses estudantes na lógica de diretrizes totalizantes, que não considera as pluralidades? Esta escola ainda aposta em outros modos de educar, ensinar?”* Concordei com ele e aponte que é um grande avanço esse modo de pensar a educação e interessante como a estudante consegue escrever o próprio nome a partir do momento em que ela sente a própria força. Com isso, as professoras fizeram pequenos comentários sobre outros estudantes e seus modos singulares de existir no mundo.

À porta, o pedagogo avisou: *“Já terminou o tempo para as alterações”*. Os professores pediram mais um tempinho, mas foi em vão. Mesmo assim, permanecemos um tempo conversando sobre a forma como um documento tão importante precisava ser produzido em curto tempo. Um professor expressou: *“Agora estamos dentro do relógio do filme do Chaplin ‘Tempos modernos’”*.

O pedagogo, em meio a folhas de papel ofício, leu um cronograma da SEME a ser cumprido pela escola até o final do semestre. O que sobressaiu em sua leitura foram os ditames de cumprimentos de burocracias, no qual ele teimou em focar. Os professores o escutaram, e assim que ele terminou, de um jeito cuidadoso, disseram que não é desse modo que a escola trabalha. E então, o convidaram para compor os fazeres cotidianos e analisar os processos de divisão e ordenamento do trabalho.

O pedagogo escutou o convite, mas no instante seguinte falou sobre a importância em preencher o programa SGE. Os professores pontuaram perguntando se ele já conversou com os professores que estão em atraso e falaram da importância/urgência em problematizar os efeitos do uso de drogas por um estudante. Uma professora, com os olhos cheios de lágrimas, falou que não suportou ver o estudante daquele jeito, naquela situação, muito magro e transtornado, não dizendo coisa com coisa, em uma visita aos antigos colegas, um território no qual ele acabou de concluir o ensino fundamental. Ela disse que os estudantes ficaram sem ação diante da expressão dela e uma estudante comentou: *“os professores gostam da gente e se importam com as nossas vidas. Por isso que a professora chora”*.

Uma professora se dirigiu ao pedagogo e, com voz ríspida, disse para ele que a SEME só quer

saber do cumprimento de suas regras e não lê o que está escrito nesses relatórios, contudo *“nós fazemos a nossa parte, mas não do jeito que a SEME quer, já foi acordado de fazer os lançamentos do relatório do que acontece em sala de aula, de como acontece às aulas em sala com a dupla de professores, a dupla de matérias, não tem como separar por disciplina, não é essa a política pedagógica da escola!”*.

Um professor falou que se a escola for igual a outras, não fazer a diferença de ensino e aprendizagem de uma educação pública, o mesmo prefere trabalhar em outra escola pública, não mais na modalidade EJA. Ele preferia trabalhar mais próximo da sua casa pela comodidade de localização, contudo, não é isso que ele acredita.

O coordenador do primeiro segmento, aproveitando o gancho, seguiu para a próxima pauta sobre a avaliação do Seminário LGBTTTI, dizendo que ficou muito incomodado e triste com as falas homofóbicas, principalmente de uma estudante que o chama de “viadinho”. O coordenador direcionou a fala para o pedagogo sobre essa questão, contudo ele não se pronunciou e continuou a escrever em seu caderno. No instante seguinte saiu da sala de formação.

No intervalo para o lanche, em todas essas afecções e afetos, conversei um pouco com o coordenador. Segundo ele, na reunião de equipe gestora não era isso que haviam acordado para essa formação. No momento da definição da pauta formativa, entretanto, o pedagogo concordou, mas minutos antes, ele fez como achou melhor para si mesmo. Diante disso, sugeri marcarmos outra conversa com o pedagogo e a equipe gestora após essa formação. Como fazer a vida “gingar” em meio aos modos de existências que insistem em “endurecer”?

Arrepios nessa manhã. Em cena, em ato, segmentarizações: atender à SEME, atender ao cronograma, atender às normas, dividir o grupo, acabar o tempo, encerrar as discussões, estranhamentos produzidos pela condução do pedagogo. Segmentarizar a gestão, o pedagogo, o grupo, os subgrupos, os estudantes. Microfascismos e seus riscos de fazê-los caber em um indivíduo ou em uma função.

Foi interessante perceber o grupo se posicionando frente às questões consideradas urgentes e importantes: como se aprende? Que pode um corpo aprendente? Como agir em face de uma

vida sendo consumida? Como a lágrima da professora é percebida pelos estudantes? Que sentidos disparam? Como um grupo pode trabalhar por sua autonomização, sua autogestão, de forma contrária às ingerências? Como um grupo age a favor de sua condução, de seu agir?

Manhã intensiva, multiplicidades rizomáticas e arborescentes, sem nenhuma nitidez em seus começos e fins. Ao final, cabia perguntar: o que produziu? O que fez ranger? Que modos educativos ali se afirmaram em ato?

Por fim, gostaria de tracejar deslocamentos feitos em duas formações específicas que tratavam de estudo de casos de estudantes que, de algum modo, já foram trazidas ao longo deste texto da dissertação: tentativas coletivas de deslocar a questão tão recorrentemente colocada como “estudantes-problema” para pensar novos modos de produzir aprendizagens; e entremear com as condições de ensino.

Em uma formação, as professoras da educação especial fazem apresentações de estudo de casos de estudantes, compartilhando diagnósticos que marcavam alguns deles.

Como um estudante com Miotonia de Thomsen, de quem as professoras falam sobre seu apreço pela Geografia, Educação Física e as curiosidades trazidas para sala de aula por ele. Outras professoras comentaram sobre seu pouco asseio. Um professor falou que entrevistou sobre isso diretamente com o estudante, com perguntas provocativas a fazê-lo pensar sobre o seu cuidado pessoal e sua autonomia, sem depender dos pais ou do cuidador.

As professoras seguiram apresentando estudantes e suas especificidades de aprendizagem, de escolarização, de vida, enfim. Em ação, havia diagnósticos e as perguntas: como agir com os desafios colocados por cada um dos estudantes? Como fazer com que eles de fato sejam estudantes da escola e não da educação especial? Que desafios eles portam para que a escola e seus professores se reinventem?

Entre indagações para se conhecer melhor esses diagnósticos, os professores ficam “desatinados” após a apresentação não sabendo como agir, como ensinar, o que ensinar. Uma professora “atinou e desatinou” ao mesmo tempo, explanando que está cansada do repetir dessa mesma apresentação todo ano. Ela quer uma resposta ao seu questionamento sobre a capacidade desses estudantes em aprender, principalmente uma língua estrangeira, pois ela

sabe que eles são uns amores, sociáveis, contudo, essa questão do ensino e aprendizagem a deixa inquieta. No intervalo, ela conversou comigo novamente sobre isso, e eu a questionei sobre o que ela pensa sobre o desempenho e as capacidades deles. Nervosa, ela desviou o assunto quando outra professora se aproximou, dizendo que irá pesquisar sozinha sobre essas doenças e se realmente há possibilidade de aprendizagem.

Sextas-feiras se passaram. Outra formação começou com estudos de caso. A violência e os efeitos sentidos quando isso arranha a prática docente. Como lidar? Principalmente quando essa questão aparece claramente por meio de uma professora que se sentiu ameaçada com a fala de um estudante e um professor diz que a mídia mostra os jovens negros e pobres como inimigos, indagando: “*Vamos fazer o mesmo movimento de abandono de outras instituições?*”

Seguindo essa indagação foi apresentado um texto produzido por um estudante do primeiro segmento que possui uma trajetória de moradia na rua. Houve visível empenho da professora ao trazer esse texto e situá-lo, apontando como ele tem se apropriado da linguagem escrita e de leitura de mundo. O grupo acompanhou a apresentação e sugeriu à professora modos de continuar o trabalho com ele.

Ao prosseguir os estudos de caso dos estudantes, uma reviravolta: o professor do primeiro segmento do Centro de Referência Especializado de Assistência Social para a População em situação de Rua (Centro POP) não quis trazer um estudo de caso de estudante, trouxe o estudo de caso da estrutura física do Centro POP. Ao trazer as fotografias do lugar, ele vai apontando as precariedades dos espaços nos quais deveriam funcionar oficinas. O professor falou que os estudantes que frequentam o espaço dizem que só a escola os atende e ele também solicitou a abertura de mais uma sala, pois estudantes em vários níveis de alfabetização frequentam esse espaço. Contudo, os iniciantes que querem ser alfabetizados ficam constrangidos em participar da aula, já que os outros estudantes expressam mais conhecimento de leitura e escrita e, desse modo, eles silenciam o restante da turma.

O professor apresentou também várias fotos de passeios pela cidade, principalmente no Centro da Cidade, onde a maioria dos estudantes fica durante a noite, pois o espaço do Centro POP funciona de 7h00min as 17h00min horas, ou seja, à noite o lugar é fechado, muitos deles dormem na frente da instituição e na região.

O professor contou que foi uma alegria para os estudantes entrar no Teatro Carlos Gomes pela primeira vez. Na foto, isso é explícito, todos de braços levantados fazendo questão de mostrar que estão percebendo aquele espaço público de outro ângulo, ou seja, do lado de dentro do

Teatro Carlos Gomes para a Praça Costa Pereira e não o inverso, nessa ótica comum de olhar o prédio histórico. Diante dessa realidade, o professor solicitou propostas para a situação do Centro POP relativos à questão do sucateamento e o horário de funcionamento para as pessoas que a frequentam.

As propostas apresentadas foram: propor um projeto especial referente à infraestrutura do espaço e o diálogo com a SEME para melhorar o funcionamento do espaço; fortalecer a associação de população de rua visando a protagonização daqueles sujeitos; analisar o projeto de atendimento do Centro POP intersetorial; criar e manter um espaço para atendimento educacional efetivo aos indivíduos em situação de rua; construir gradativamente com os estudantes o que eles almejam do processo educacional.

Todavia, o diretor apontou que o Plano Plurianual (PPA) da Prefeitura de Vitória na gestão vigente ignora o espaço, pois a redução de gastos está no *“encolhimento em todas as secretarias nesta nova gestão, cujo lema é: ‘Mais com menos’”*. Assim, o professor do primeiro segmento afirmou: *“Precisamos pensar outras formas ampliadas de participação da população em situação de rua: Formações? Como melhorar para atender o que é direito deles? Como trabalhar direitos humanos se os direitos estão sendo violados no Centro Pop?”*

Uma comissão entre professores e pesquisadores foi constituída para visitar e dialogar com os estudantes do Centro Pop.

Entre tentativas e tateios, a escola em 2016 deixa de ocupar uma sala no Centro Pop, mas segue com a população em situação de rua para outro território.

Marcadamente se estabelecem e configuram alguns deslocamentos dessas formações: com estudantes “da educação especial” para estudantes da escola; de diagnósticos para histórias de vida; de problemas a reinvenções de estratégias e metodologias; de localizações serializantes nos indivíduos os desafios de produzir desarranjos e avarias; do pouco apaziguamento daí decorrente; e a viravolta: de estudo de caso para estudo do lugar, e como isso pode ser uma ferramenta coletiva de análise das condições de trabalho e das pactuações realizadas; de que a escola inventa outros modos de experimentar o educar, de viver a cidade, e que ela é um equipamento em uma rede.

Posso afirmar que junto a essas multiplicidades vivi uma formação continuada (de uma intensiva força-ação processual), em que não há um título no final, que não atende a um mercado de formação segundo os moldes capitalísticos, e muito aprendi.

Desafiada fui em minha prática profissional, estive e estou em formação por meio do exercício de uma atenção, por meio de um aprender a colocar os problemas e, precisamente, no exercício sempre inacabado (por se fazer) de pensar o modo como estamos e aquilo que ainda não somos.

5- Considerações finais a “Zerar”:

O que concluir? O que foi aprendido? O que eu apreendi nesse processo formativo com a Escola Admardo? Foram vastos os aprendizados e conhecimentos que é difícil expressá-los. Interessante sentir demasiados ensinamentos e aprendizagens que me atravessaram nessa multiplicidade de encontros nesse caminho da maestria, o qual me constituiu – e prossegue a me constituir –, uma pesquisadora-narradora. Um corpo narrativo forjado entre titubeios, nuances provocadas nos encontros. Engendramentos de histórias, transbordamento de desejo e gingados.

Neste processo formativo não há nada a concluir. Encontro-me ainda absurdamente envolvida e deixo pousar um tanto de afeto em meu corpo... Não, ainda não há nada a concluir, mas atrevo-me a afirmar que, envolvida nele, pude perceber que o desejo que se pretende individualizado, como o que o professor, o estudante e, por vezes, eu mesma acreditamos ansiar, desenha-se por outra via. O desejo se constrói maquinando, ou melhor, por agenciamentos entre professor e estudante, professor e professor, professor e pesquisador, pesquisador e estudante..., um processo formativo em devir. Uma produção de modos de vidas ativas, de apostas afirmativas, cujo conjunto é composto por multiplicidades. E embrenhar-se nessa via é permitir-se ligar à vida, às pequenezas que compõem a existência, delicadezas que foram possíveis passar, pulsar, ganhar corpo e forma por meio de uma poética da narratividade. Corpos dispostos a um narrar sem preciosismos, ambições de uma estética maior, um narrar que se enunciava das mais diversas maneiras a cada encontro.

Na formação continuada pude aprender o modo de produção em construção de um trabalhar e formar permeados por uma postura política-ética-estética cuja indagação: “o que estamos fazendo de nós mesmos nesse processo educacional?”, semelhante ao questionamento ético de Foucault (2005), fazia-se implícita e explícita. Uma formação que problematiza e luta por uma educação, a qual se faz imbricada à criação e à arte.

Resistências talhadas a cada encontro possibilita afirmar, evidenciar, trazer à cena as potências tão represadas pelas paixões tristes. Vidas acorrentadas em discursos de verdade, linguagens hegemônicas que com as narrativas foram torcidas e tensionadas, deixando escorrer da vida, a palavra (re)dimensionada, (re)significada, (re)sentida.

Mais do que nunca, embebida no processo de pesquisa, tenho a clareza da necessidade da luta

cotidiana. Excitar linhas revolucionárias é preciso, afinal, o poder, em suas infindáveis configurações exerce-se por nós, por meio de micropolíticas que corroboram com práticas fascistas, “que nos faz amar o poder, desejar esta coisa mesma que nos domina e nos explora” (FOUCAULT, 1991, p. 83). Por isso, é imprescindível “desindividualizar-nos” por intermédio da multiplicação, dos deslocamentos, de problematizações, porque dessa forma se constrói uma paisagem educativa, uma produção de conhecimento cujo elo orgânico não seja hierárquico, não seja um pensamento arborescente, mas sim um conjunto de multiplicidades gerador constante de “desindividualização” (FOUCAULT, 1991).

Sem finalizações, sustento que esta pesquisa é uma escrita de um processo formativo, em conformidade com Kastrup, “uma invenção de si e do mundo” (2007), uma invenção composta por ação, problematização e experimentação, cuja política inventiva foi um caro aprendizado, o qual me fez permear, operar e me deslocar, ao mesmo tempo, por campos distintos de saberes com a educação, a psicologia e a filosofia. Estes campos me provocaram pensar delicadas mudanças nos limites de uma prática de uma recém-formada psicóloga.

Uma “escrita-invenção” que levei como proposta aos estudantes da turma do NISPI quando me retirei de sala aula para a escrita desta dissertação. Lá deixei um pequeno diário de presente a cada estudante e um convite-agradecimento na primeira página:

À turma do NISP 2015

“Em meio a ensino e aprendizagem, ouvi muitas narrativas. Narrativas do viver, narrativas de desejos, narrativas da vontade de aprender a ler e escrever corretamente. A partir disso, lembrei-me de um trecho do texto que gosto muito, no qual diz: “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional podem adquirir-se sem exercício.” (FOUCAULT, 1992), ou seja, sem uma prática. Assim, proponho como prática de escrita a vocês escreverem e trocarem as próprias escritas com um professor ou um amigo, nesse pequeno diário que expressa um exercício do pensamento sobre si. Sugiro cada um que escreva algo sobre: Como foi o seu dia? Que cor e cheiro ele tem? O que você mais gostou no seu dia? Como você está se sentindo hoje?”.

Obrigada!

Assim, uma prática de escrita foi sugerida à turma. E, nesse exercício de uma escrita, eu escrevi “para o uso de” e “no lugar de” (DELEUZE, 1988), isto é, para o uso dos professores e no lugar dos professores, ou seja, para que tanto os atuais docentes quanto os novos docentes possam fazer usos inventivos desta dissertação, uma vez que esta escrita narrada não foi produzida com histórias universais e privadas, as narrativas dizem de artes da existência

que viveram o processo de pesquisa junto comigo, cujos desafios e criações existem para ocupar um lugar comum, pois são histórias de práticas, de ações e lutas de professores, professoras e estudantes que apostam na vida com uma educação. Acredito que essas histórias suscitarão ainda mais nos atuais professores e nos novos professores, possivelmente, a inventarem a si mesmos e mundos na arte do educar. Porque, “uma aula quer dizer momento de inspiração senão não quer dizer nada. [...] uma aula é emoção. E tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum.” (DELEUZE, 1988).

A Ética e o desejo com a educação me aguçaram a desejar mais..., e, mais..., a buscar agenciamentos outros, uma busca de conhecer um pouco mais..., esses conceitos que nesta dissertação começaram a dar os primeiros passos... Infelizmente, o tempo cronológico está se encerrando para que o trabalho de pesquisa finalize. Isso não significa que acabou, porque os efeitos desse aprendizado continuam em mim, continuam me movendo a conhecer outros matizes da ética e do desejar. Talvez um doutorado, (re)vivendo a ética, o desejo, a arte, o corpo..., quem sabe..., assim o desejo de aprender continua...

Esta dissertação é uma obra inacabada, em que cada capítulo terminado se expande, se move por várias linhas e dimensões.

E, para (não) finalizar esse tempo que nos limita, proponho Zerar, algo que também aprendi neste processo formativo, mas o que é isso? Zerar é outra ação, uma intensidade, uma força, uma potência de um novo começo. Um não fim.

“Zerar, unar, doisar, tresar, quatrozar, cincozar, seisar, setezar, oitozar, novezar, dezar. Há ar no Zero. Respirar a partir de um ponto específico do movimento contínuo de contar. Zerar é um ato. Zerar é uma ambição. Zerar pode também ser o resto de uma subtração. Quando de uma operação não sobra nada. Então nadar. O curso do rio é longo. É de fluxo de tempo que tratamos aqui. O artista é testemunha: do zero ao infinito, temos somente incertezas. Verbo em tempo infinitivo. Todas as aspirações nos pertencem neste momento. Há de haver uma determinação pertinente à ideia que nasce na mente de um artista que reage ao caos da história em um de seus momentos mais cruciais” (TESSLER, 2012, p. 249).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. A educação de adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições a educação de Jovens e adultos**. Org.: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2006.

BARROS, M. **Poesia completa – Manoel de Barros**. São Paulo: LeYa, 2013.

BENJAMIN, W. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre a literatura e história da Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGSON, H. **Memória e vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CITOLIN, S. **A Vida Adulta também é tempo de Aprendizagens: A Educação de Jovens e Adultos como política pública efetiva**. 2008. Disponível em: <http://www.integrar.org.br/paginas/manchete.asp?161>. Acesso em 9 de mar. de 2015.

_____. Trajetórias da educação e a criação do instituto Integrar. In: **Educação de jovens e Adultos**. Orgs.: Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Esteio/RS e o Instituto Integrar. Ano 3, nº3, 2012, p.8-10.

DELEUZE, B., **Espinosa: Filosofia e prática**, São Paulo: Escuta. 2002.

_____. **Curso sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Fortaleza: Eduece. 2005.

_____. Visão Ética do Mundo. **Espinosa e o Problema de expressão**. [S.I: s.n., ca. 1968], p. 175-188.

DELEUZE, G., **Abecedário de Gilles Deleuze**. 1988. Entrevista concedida a Claire Parnet.

_____. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. A literatura e a vida. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011a.

_____. Espinosa e as três Éticas. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011b.

_____. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Disponível em: < <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/> >. Acesso em: 5 mar. 2015.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F., **O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2**. São Paulo: Ed. 34, 1995, vol. 1.

DELEUZE, G.; PANET, C., **Diálogos**. São Paulo: Editora: Escuta, 1998.

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 35-41.

ENGUITA, M. F., **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, M. F., **Walter Benjamin e a questão das narratividades**. Mynemosine. Rio de Janeiro, Vol. 7, nº 2, p. 121-133, 2011.

FOCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. 1983 – A escrita de si. . In: **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e Escritos; V).

_____. 1984- O que são as luzes? In: **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de pensamento**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Ditos e Escritos; II).

_____. Os corpos dóceis. **Vigiar e Punir**. 38 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Os recursos para um bom adestramento. **Vigiar e Punir**. 38 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 164-185.

_____. **Anti-Édipo: Uma introdução à vida não-facista**. Escobar, C. H. (Org.) In: **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991, p. 81-84.

FUGANTI, L. **Criação de si como uma obra de arte**. Universidade Federal de Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8jMcywa-HUE>> Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. **Desejo e Pensamento**. Texto disponibilizado em 28 Mar. 2006. In: Luiz Fuganti. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/83-desejo-e-pensamento>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. **Ética como potência e Moral como Servidão**. In: Luiz Fuganti .Disponível em: <http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/68-etica-como-potencia-e-moral-como-servidao>. Acesso em: 16 jan. 2016.

_____. Devir. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p.73-77.

GAGNEBIN, J. M.. Prefácio: Walter Benjamin e a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica e política: Ensaio sobre a literatura e história da Cultura**. São Paulo: brasiliense, 1994, p. 7-19.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do Mundo. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMO, F. C. S.; CARDOSO JR, H. R.; NASCIMENTO, R. D. S., Nomadizar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 157-159.

MARASCHIN, C.; DIEHL, R. Acoplar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 19-22.

NEVES, C. A. B.; Desejar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 67-70.

POL-DROIT, R., Michel Foucault, entrevistas. São Paulo: Graal, 2006.

RONILK. S., O cartógrafo. **Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 65-72.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ADMARDO SERAFIM DE OLIVEIRA: uma construção em movimento. Vitória, Prefeitura Municipal de Vitória; Secretaria Municipal de Educação, 2014.

ROSA, J. M., Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SILVA, A. E. , Maquinar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 151-153.

SIMONI, A. C. R.; RICKES, S. M. Outrar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 177-179.

TESSLER, E.; Zerar. FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Org.) In. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 67-70.

TRINDADE, R., Máquinas Desejantes. Texto disponibilizado em 10 maio 2013. In: **Razão Inadequada**. Disponível em: <http://razaoinadequada.com/2013/05/10/deleuze-maquinas-desejantes/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

TRINDADE, R., Deleuze – Ritornelo (e o Jazz). Texto disponibilizado em 12 Abr. 2014. In: **Razão Inadequada**. Disponível em: <http://razaoinadequada.com/2014/04/12/deleuze-ritornelo-e-o-jazz/>. Acesso em: 11 mar. 2016.

TRINDADE, R., Síntese Conectiva. Texto disponibilizado em 18 nov. 2015a. In: **Razão Inadequada**. Disponível em: < <http://razaoinadequada.com/2015/11/18/esquizoanalise-sintese-conectiva/> >. Acesso em: 23 jan. 2016.

TRINDADE, R., Esquizoanálise - o império de Édipo [ou, a fábrica de neuroses]. Texto disponibilizado em 6 maio 2015b. In: **Razão Inadequada**. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2015/05/06/esquizoanalise-o-imperio-de-edipo-ou-a-fabrica-de-neuroses/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

TRINDADE, R., Síntese Disjuntiva. Texto disponibilizado em 6 jan. 2016a. In: **Razão Inadequada**. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2016/01/06/esquizoanalise-sintese-disjuntiva/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TRINDADE, R., **Síntese Conjuntiva**. Texto disponibilizado em 11 jan. 2016b. In: Razão Inadequada. Disponível em: <<http://razaoinadequada.com/2016/01/11/esquizaanalise-sintese-conjuntiva/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

TRINDADE, R., **Devir Mulher**. Texto disponibilizado em 8 mar. 2016c. In: Razão Inadequada. Disponível em: < <https://razaoinadequada.com/2016/03/08/devir-mulher/> >. Acesso em: 10 mar. 2016.

VIEIRA. M. C. **Memória, história e experiência: Trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2006. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

VIEIRA. K. Bonecas Abayomi: Símbolo de resistência, tradição e poder feminino. 2016. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>> Acesso em: 5 maio 2016.